

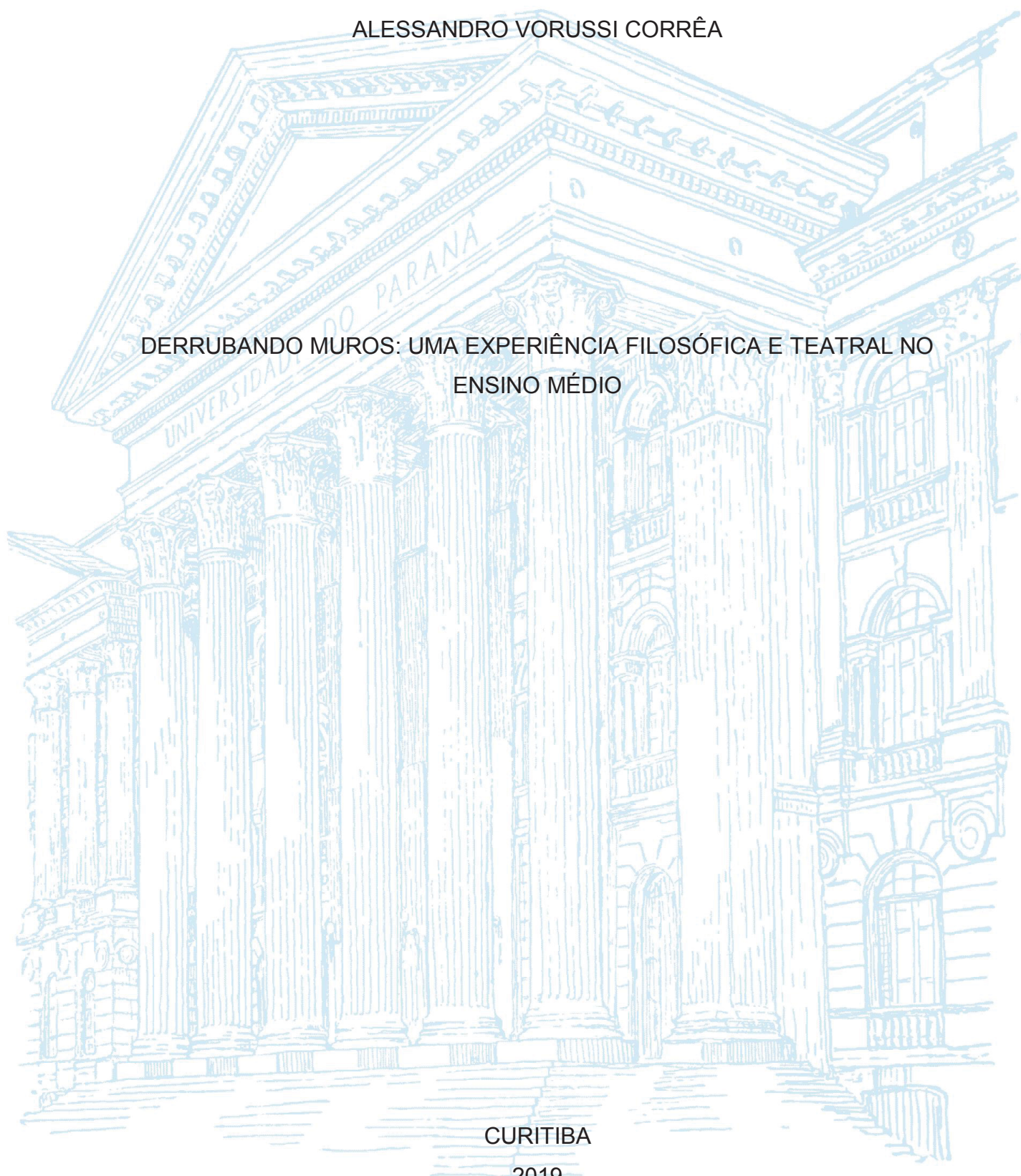
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALESSANDRO VORUSSI CORRÊA

DERRUBANDO MUROS: UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA E TEATRAL NO
ENSINO MÉDIO

CURITIBA

2019



ALESSANDRO VORUSSI CORRÊA

DERRUBANDO MUROS: UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA E TEATRAL NO
ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn.

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Corrêa, Alessandro Vorussi.

Derrubando muros : uma experiência filosófica e teatral no ensino
médio / Alessandro Vorussi Corrêa. – Curitiba, 2019.
107 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Ensino médio. 3. Teatro na
educação. 4. Brecht, Bertold, 1898-1956. I. Título. II. Universidade
Federal do Paraná.




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
1001016001P2

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a avaliação da Dissertação de Mestrado de **ALESSANDRO VORUSSI CORRÊA**, intitulada: **DERRUBANDO MUROS: UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA E TEATRAL NO ENSINO MÉDIO**, sob orientação do Prof. Dr. GERALDO BALDUINO HORN, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no ato de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo Colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca, e ao pleno atendimento dos dispositivos regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 30 de Setembro de 2019.


GERALDO BALDUINO HORN
Presidente da Banca Examinadora


MARCIO JURELI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA
FEDERAL DO PARANÁ)


LUIS FERNANDO LOPES
Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITÁRIO
INTERNACIONAL)

LUCIANA VIANA DE LIMA
Avaliador Externo (FACET)

Dedico este trabalho a meu pai, Valmir Antonio Corrêa (in memoriam). Uma das lembranças de infância mais vivas em mim diz respeito a uma importante memória sua, frequentemente resgatada quando os constantes arroubos de embriaguez não o levavam, por todo, à cólera. Quando jovem, indagado pela professora se o regime político da época era uma democracia ou ditadura, respondeu de pronto: “– Nem uma coisa nem outra. Vivemos, na verdade, em uma ‘democratura’: aparência de democracia com repressão de ditadura”. Embora desconheça precisamente a data do ocorrido, é possível supor (considerando que meu pai nasceu em 1959) que esse episódio tenha se dado no início dos anos 1970, período em que os anos de chumbo recrudesceram. Não à toa, terminava a história afirmando, com ares de ironia, ter sido “convidado” a sair da escola. Meu pai estudou até o ginásio. A maior parte de sua vida foi marcada pela dura batalha contra o alcoolismo. Era um homem simples, mas sabia desde moço reconhecer a verdade. Pai, gostaria que a nossa última conversa não fosse aquela, mas outra.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, da Universidade Federal do Paraná, e à CAPES, concedendo-me bolsa de pesquisa para realizar os estudos necessários para este empreendimento.

Aos funcionários e professores da UFPR, indispensáveis à minha formação e aprendizado contínuo.

Ao Professor Doutor Marcio Jarek e à Professora Doutora Luciana Vieira Lima pelas ponderações absolutamente pertinentes e enriquecedoras no Exame de Qualificação.

Ao Goethe-Institut de Curitiba pelo magnífico acervo das obras de Brecht, e dos mais variados autores que produziram obras fundamentais sobre ele. Muito da pesquisa se deve ao constante cessão desses títulos, sempre gentilmente cedidos para empréstimo e consulta pelo instituto.

A todos os companheiros do NESEF, amigos e companheiros que, de algum modo, contribuíram todos com este trabalho.

A todos os professores e funcionários do CEEBJA – São José dos Pinhais, desde 2013, amigos indispensáveis à minha vida. Certamente acometeria o erro imperdoável de esquecer alguém acaso resolvesse citar um a um.

À Francisca Vieira Lima, vice-diretora dessa escola. Não conheço ninguém que entenda melhor da realidade da EJA que ela. Obrigado pela acolhida e por honrar-me com o convite em apadrinhar seu casamento.

À minha irmã, Elaine Cristina Vorussi Corrêa, por compreender a minha ausência necessária para a conclusão deste trabalho e por ceder-me, gentilmente, seu notebook nos últimos meses.

À minha psicóloga Fernanda Laverde Torres por me ajudar a tratar dos meus demônios e, principalmente, a não desistir de tudo.

A todos os meus amigos que sempre me apoiaram e compreenderam a indispensável ausência, reclusão e afastamento.

Aos companheiros de pesquisa e orientação Altair Gabardo Percicotty e Raquel Aline Zanini, o meu obrigado por escutar minhas angústias, aflições e inseguranças ao longo desse tempo.

A todos que foram ou são meus alunos. Sem eles este trabalho não existiria.

Agradeço, especialmente, ao William Barbosa pelo serviço de revisão final de meu texto. Obrigado, bardo!

À minha companheira, Janaína Vieira Nedochetko, por me acompanhar e permanecer ao meu lado, desde o início desta travessia.

Por fim, ao meu orientador Professor Doutor Geraldo Balduino Horn. Obrigado por ter acreditado na pesquisa. Minha eterna gratidão pelo aprendizado constante e, acima de tudo, pela orientação humanizada despendida à minha pessoa.

A todos vocês minha mais sincera gratidão.

Qual a valia de escrever algo corajoso, revelador do estado de barbárie em que estamos afundando, se não definimos claramente porque chegamos a ele?
(BRECHT, 1967, p. 34).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a teoria e a prática do teatro épico de Bertolt Brecht através do recorte de algumas perspectivas: a pedagógica, a política e a filosófica. Concentra-se no ponto que mais chama a atenção e que se procura explicitar neste estudo: a sugestão de que há, intrínseca ao aspecto pedagógico dessa forma teatral, notadamente, no efeito de distanciamento/estranhamento (*Verfremdungseffekt*), uma curiosa relação com a atitude filosófica que, por sua vez, orienta as bases de uma *práxis* transformadora. Investiga em que medida é possível aliar as técnicas épicas do teatro de Brecht à prática do ensino de filosofia no Ensino Médio, sem, com isso, descaracterizar a disciplina e o seu sentido. Busca-se ancoragem na investigação e na discussão de uma metodologia possível de transposição didática, encontrando na mediação praxiológica um conceito de referência. Ancorado por significativas contribuições teóricas, valendo-se de uma revisão de literatura, o estudo aqui desenvolvido procura aludir às razões que levam o autor a sustentar tais premissas. O trabalho discute, também, uma prática já desenvolvida na perspectiva do teatro épico, especificamente com alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Conclui que essa forma teatral serve à atitude filosófica na medida em que o seu aspecto estético e crítico se manifesta: não como expressão do belo, mas como expressão da verdade.

Palavras-chaves: Teatro épico. Filosofia. Brecht. Efeito de distanciamento. Mediação praxiológica.

ABSTRACT

This research aims to investigate the theory and practice of Bertolt Brecht's epic theater through the selection of some perspectives: the pedagogical, the political and the philosophical. It focuses on the point that draws the most attention and that is sought to make explicit in this study: the suggestion that there is, intrinsic to the pedagogical aspect of this theatrical form, notably in the distancing/estrangement effect (*Verfremdungseffekt*), a curious relationship with the philosophical attitude, which in turn guides the foundations of a transformative praxis. It investigates the extent to which it is possible to combine the epic techniques of Brecht's theater with the practice of philosophy teaching in high school, without, in the process, derogating the discipline and its meaning. It seeks to anchor in the investigation and discussion of a possible methodology of didactic transposition, finding in praxiological mediation a reference concept. Anchored by significant theoretical contributions, drawing on a literature review, the study here developed seeks to drive at the reasons that lead the author to support such premises. The paper also discusses a practice already developed from the perspective of epic theater, specifically with students from EJA (*Educação de Jovens e Adultos* – Youth and Adult Education). It concludes that this theatrical form serves the philosophical attitude in so far as its aesthetic and critical aspect manifests itself: not as an expression of beauty, but as an expression of truth.

Keywords: Epic theater. Philosophy. Brecht. Distancing effect. Praxiological mediation.

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1 – Orientação prévia da proposta para os estudantes</u>	89
<u>Figura 2 – Representação de uma proposta de "Teatro Jornal"</u>	90
<u>Figura 3 – "Teatro-Julgamento"</u>	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – COMPARATIVO ENTRE A FORMA DRAMÁTICA E A FORMA ÉPICA ...45

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

V-EFECT – Efeito de distanciamento/estranhamento

APED's – Atendimento Pedagógico Descentralizado

SUMÁRIO

<u>1 À GUISA DE INTRODUÇÃO</u>	16
<u>2 BERTOLT BRECHT – PRÓLOGO</u>	22
2.1 CENA I – TEMPOS SOMBRIOS: ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO	22
2.2 CENA II – O TEATRO ÉPICO: UM NOVO VOCABULÁRIO PARA UM NOVO TEATRO	33
2.3 CENA III – BRECHT: UM PALCO CIENTÍFICO DE DEMONSTRAÇÃO DA CONDIÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DO HOMEM	44
<u>3 INTERLÚDIO: A PEDAGOGIA TEATRAL DE BRECHT</u>	50
3.1 CENA IV – O EFEITO DE DISTANCIAMENTO	56
3.2 CENA V – O <i>GESTUS</i> SOCIAL COMO EXPRESSÃO DIALÉTICA DO TEATRO ÉPICO.....	61
3.3 CENA VI – O CONCEITO <i>FILÓSOFO</i> PARA BRECHT	64
<u>4 CENA VII – ENTRE O ENSINO DE FILOSOFIA E O TEATRO</u>	73
4.1 CENA VIII – TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: A MEDIAÇÃO PRAXIOLÓGICA COMO CONCEITO DE REFERÊNCIA	76
4.2 CENA IX – DERRUBANDO MUROS: UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA E TEATRAL.....	85
4.3 CENA X – ENTRE A VIVÊNCIA E A EXPERIÊNCIA: CAMINHOS	92
<u>ALEGAÇÕES FINAIS</u>	97
<u>REFERÊNCIAS</u>	103

1 À GUISA DE INTRODUÇÃO

Na ordem do dia, pouco mais de meio século da morte do dramaturgo Bertolt Brecht, uma pergunta retorna à baila nos círculos que se propõem a debater as obras do autor: Brecht continua atual? Essa questão, em parte um pouco estranha, traz significado e pertinência; se deslocarmos nosso olhar para aqueles aspectos idiossincráticos das obras do autor, costumeiramente alvo de críticas. Em um exemplo: o notado estético do teatro de Brecht em nome de uma causa propagandista. Propaganda essa que, sob a inscrição do fracasso da revolução proletária na Alemanha e no mundo, parece pertinente ser questionada quanto ao seu valor na atualidade. Logo, é lícito perguntar: A obra de Brecht ainda conserva a força revolucionária frente à luz dos desafios hodiernos? É lícito também questionar, recorrendo a ela irrestritamente, se não mergulharíamos rumo a um anacronismo de ocasião que parece incapaz de compreender as atuais demandas.

Para Pasta (2017) – importante crítico de teatro, que assina o texto *Brecht/Brasil/1997 (vinte anos depois)*¹; originalmente publicado em 1997, com reformulação do autor por ocasião da edição referenciada –, não há nada mais brechtiano do que essa questão. Questionar, em Brecht, o valor de sua atualidade é, por si só, formular uma indagação “eminentemente brechtiana” (PASTA, 2017). Mesmo que isso evidencie, sem essa devida compreensão, o aspecto mais farsesco da propaganda antibrechtiana que se faz presente nos recrudescentes círculos parafascistas (PASTA, 2017).

Para Pasta (2017), o grande achado de Brecht, o efeito de “distanciamento”²; somado ao espírito de contradição que sempre acompanhou o dramaturgo, isto é, nunca se mostrar completamente satisfeito com o seu trabalho ou encarar alguma obra como acabada; elencando-se a isso, o modo como se apresenta o capitalismo atualmente; todos esses aspectos permitem reconhecer que Brecht tem muito a dizer sobre os tempos atuais (PASTA, 2017).

¹ Este texto foi, originalmente, publicado com o título “Brecht/Brasil/1997” na revista *Vintém*, n. 0, p. 28-31, jul. 1997, e reaparece agora por solicitação da Boitempo. Para a presente edição, fiz algumas alterações, seja para explicar sucintamente algumas coisas que a brevidade lacônica do original deixava no ar, seja para dotá-lo de um final, que ele, na verdade, não tinha – por isso, o subtítulo “vinte anos depois”. Cf. PASTA, José Antonio. *Brecht/Brasil/1997 (vinte anos depois)*. In: ENSAIOS sobre Brecht. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 133.

² Mais à frente explicaremos no que consiste o efeito V.

Apenas aqueles que encaram a sua obra sobre o signo de um espírito redutor não conseguem enxergar ou reconhecer a atualidade e o valor de Bertolt Brecht. Esses parecem desconhecer ou se esforçam em tergiversar que a cada novo dia, sob o crescente obscurantismo, faz-nos compreender o sentido da expressão que nos põem em alerta sobre a dura realidade, “vivemos em tempos sombrios”. Expressão do dramaturgo que, infelizmente, não se manteve absolutamente anacrônica. Atento em relação ao nosso tempo e à convicção que ele pode se transformar em algo outro, o que constitui um dos motivos pelo interesse em Brecht.

Esse processo enriquecedor nos levou a constatar a existência variada de polissêmicas camadas interpretativas que a obra de Bertolt Brecht suscita, bem como as incontáveis divergências de tom dessas mesmas variadas camadas de interpretação. Razão que nos leva a confessar, debruçando-se sobre elas – sem incorrer esmiuçar (ou divagar) consequências difusas, na busca objetiva para se demarcar um recorte preciso –, a incidência de um longo e dispendioso esforço de pesquisa. Tarefa essa que, se não foi possível completá-la – isso porque o caráter notório da obra brechtiana é conservar a essência da incompletude, sinal positivo e maior de sua obra –, ao menos, ninguém poderá nos arrogar a pecha de não nos arriscarmos ao seu empreendimento.

Destarte, falar sobre Brecht nunca será algo fácil, principalmente àquele que chegou à sua obra orientado pelo caminho de outros. Resgatar, portanto, à propósito de um exercício analítico, a travessia percorrida, depurando ainda as aziagas e atalhos que se apresentaram no caminho, requer tamanho peso de esforço, que as pegadas deixadas ao longo da travessia certamente não serão difíceis de serem enxergadas. Sobretudo, para aqueles outros – os *outsiders*; já que esses sempre ambicionam vias menos sinuosas para chegar a algum lugar. Certamente, eles as enxergarão.

Nem sempre essas vias são as melhores; quase sempre, nunca as mais fáceis; sendo o estudo aqui desenvolvido um claro testemunho disso. Por ora, esperamos que o imenso esforço dedicado a este trabalho se apresente como evidente para todo leitor que se empenhar nas linhas que se seguirão.

Principalmente aos que se ocupam em saber sobre o “aspecto prático que uma verdade pode ter”³.

Posto essas considerações iniciais, esclarecemos que o propósito deste trabalho não é apresentar complexamente a arte cênica ou, ainda, esgotar a estética teatral no interior do campo artístico. Não pretende, tampouco, mergulhar na montagem épica em seus mais complexos desdobramentos. Antes de mais nada, propomos investigar, através de um estudo que visa a explorar os conceitos do teatro épico, a teoria e a prática de Brecht sob a marca de uma leitura que as aproxima, em algum grau, da filosofia. Especificamente, detendo-se sobre ela enquanto disciplina curricular na Educação Básica, como alternativa metodológica para seu ensino.

Por isso, a pergunta que norteia este trabalho é essencial: É legítimo ao professor de filosofia valer-se de uma pedagogia teatral na sua prática de ensino, sem que incorra em um espontaneísmo⁴ didático que descaracterize essa disciplina escolar? Se sim, em que medida isso é possível?

A pergunta é ainda mais legítima por não se assumir, nesta pesquisa, a perspectiva interdisciplinar como alternativa de relacionar áreas de conhecimento; tampouco a ideia de que os alunos tenham uma experiência teatral apenas como espectadores, isto é, exercer a reflexão filosófica apenas a partir da crítica, no sentido estético, da representação teatral. O ponto que procuramos nos ater é: Em que medida a aula de filosofia, especificando-a sob a fundamentação de uma metodologia teatral, não deixa de ser uma aula de filosofia para se tornar uma aula de teatro?

Desse modo, a complexidade do problema se justifica na literatura pedagógica, artística e filosófica. Por consequência, compreendemos a necessidade de demarcação entre filosofia e arte, enquanto disciplinas curriculares. Entretanto, entendemos também que não parece ser uma postura revolucionária, criativa e emancipadora, à moda de Marx e Brecht, enquadrá-las, *stricto sensu*, em campos

³ Cf. BRECHT, Bertolt. As cinco dificuldades de escrever a verdade. In: _____. *Teatro Dialético: Ensaios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. p. 19-34.

⁴ Cf. KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas em Revista*, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005. A metodologia do ensino constitui-se em uma atividade de natureza bastante complexa que se torna objetiva somente quando é convertida em procedimento de ensino voltado para a superação do apriorismo, do dogmatismo e do espontaneísmo.

absolutamente distintos, sem uma alternativa de intersecção entre elas. Com isso, não queremos desconsiderar o desenvolvimento da técnica teatral de Brecht como algo absolutamente distinto do campo artístico, mas considerar que possivelmente o campo artístico teatral possa, de algum modo, ser reaproximado a partir de uma técnica que, como veremos, não é necessariamente teatral, mas filosófica.

Logo, não se pretende discutir neste trabalho, à exaustão, as implicações do definir, *stricto sensu*, o que seja teatro. Tampouco se propõe tomar para nós o direito de inferir, a partir do campo artístico, sobre o fazer estético da linguagem teatral. Cabe esse empreendimento aos que se dedicam, no interior do campo cênico, à discussão e produção da estética teatral. Como ressalva, não significa também que o teatro não possa ser objeto de discussão; quero defender, por que não de reapropriação de sujeitos, não necessariamente identificados ao campo da produção artística, do fazer teatral. Afinal, quem tem e quem não tem o “direito” de fazê-lo?

Por isso, as considerações de Louis Althusser refletem o ponto fulcral do maior problema desta pesquisa: ao procurar compreender a prática teatral de Brecht, mergulhando na teoria do teatro épico, acreditávamos que havia uma atitude filosófica clara nessa forma teatral, mas não sabíamos como quebrar o muro que separava uma expressão da outra. Havia, pois, muitas dúvidas de como poderíamos aventar a possibilidade de essa prática teatral auxiliar o professor de filosofia na construção de uma metodologia possível para a sua prática, sem que, com isso, ele necessitasse de uma formação artística para tal. Esperamos, desse modo, ao fim do trabalho conseguir lançar alguma contribuição significativa para o problema levantado.

Esta pesquisa, portanto, tem como principal objetivo investigar a pedagogia filosófica do teatro épico e, a partir dessa investigação inicial, fundamentar uma metodologia do ensino de filosofia no Ensino Médio, como forma de “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991); tendo, de forma central, a “medição praxiológica” (HORN, 2008) como conceito de referência. Com a intenção objetiva de compreender a pedagogia teatral de Brecht sob o olhar do professor de filosofia, buscando extrair os aspectos essenciais do teatro épico para uma correta fundamentação metodológica de uma prática de ensino não descaracterizada de sentido.

Dessa forma, buscamos compreender o teatro sob a perspectiva que o aproxima da educação política e da reflexão e ação, presente nas propostas

metodológicas do Teatro Didático, de Bertolt Brecht, e do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. Sendo, por sua vez, essas duas perspectivas inseridas na filosofia marxista, que busca uma solução revolucionária e reintegradora para a sociedade. Logo, os dois dramaturgos defendem a perspectiva de transformar a forma teatral, como alternativa para desalienação artística e aprendizado.

Por seu turno, destacamos abaixo, dentre os objetivos específicos da presente pesquisa, os pontos essenciais:

- 1) Compreender o contexto em que se insere a obra teatral de Brecht e analisar a sua atualidade e pertinência para a educação filosófica;
- 2) Investigar em que sentido o teatro de Brecht é filosófico e se há alguma relação com o ensino de filosofia no Ensino Médio;
- 3) Discutir o que significa ensinar filosofia sob o interesse de uma compreensão do sentido de sua prática;
- 4) Propor uma metodologia teatral sustentada nas noções de transposição didática e mediação praxiológica como forma de atribuir sentido e contexto ao ensino de filosofia;
- 5) Discutir uma prática de ensino já desenvolvida, mas agora sob o olhar da pesquisa.

Este trabalho desenvolveu-se através de uma revisão de literatura que procurou tráfegar no plano teórico para verificar a pertinência das hipóteses aventadas. Junto a isso, parte da pesquisa procurou analisar uma prática de ensino desenvolvida em algumas APED's⁵ do CEEBJA⁶ de São José dos Pinhais – PR. Nessa modalidade de ensino, o professor vai até os alunos, ao invés de os alunos virem até a localidade onde fica situada a escola. Isto é, permite-se ao estudante, que, por diversas razões, não pode se deslocar até a escola, completar seus estudos, pois a escola vai até o bairro em que reside.

Após esta breve exposição da metodologia de pesquisa, mais detidamente especificada ao longo deste trabalho, resta-nos apresentar o trajeto de organização textual em sua formulação final.

⁵ Atendimento Pedagógico Descentralizado.

⁶ Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

Na introdução, procuramos situar os contextos histórico e cultural do surgimento da obra brechtiana e da formulação da teoria e prática teatral do dramaturgo. Seguindo para o segundo capítulo, no qual buscamos desenvolver o aspecto político e social que alimenta a perspectiva brechtiana sobre o teatro moderno e a função desse na crítica à sociedade burguesa, visando, acima de tudo, à representação teatral de transformação dessa organização social para outra. Concluindo este capítulo, trata-se da leitura do aspecto científico da proposta de Brecht.

No terceiro capítulo, nosso enfoque volta-se em um primeiro momento, especificamente, para os elementos pedagógicos e didáticos das técnicas de representação do teatro épico; soma-se a um segundo movimento que procura explorar o aspecto filosófico dessa prática de ensino e, por sua vez, a prática filosófica desse teatro.

O derradeiro capítulo discute o sentido de ensinar filosofia, sob o recorte da atitude crítica, tão depositada nessa disciplina escolar. Ao discorrer sobre esse ponto, procuramos relacioná-la à prática teatral como alternativa metodológica para se fomentar essa postura. Seguimos, então, investigando de que modo a “transposição didática” e a “mediação praxiológica” podem auxiliar em uma correta metodologia dessa prática. Finalizando o capítulo com a análise do desenvolvimento da prática de ensino teatral épica à luz de uma práxis pedagógica em desenvolvimento.

2 BERTOLT BRECHT – PRÓLOGO

Como poderá alguém dizer a verdade sobre o fascismo ao qual é contrário, sem querer falar do capitalismo que o produz? Que aspecto prático poderá ter essa “verdade”? Os que são contra o fascismo, sem tomar posição contra o capitalismo, os que lastimam a barbárie como resultado da barbárie, parecem pessoas que querem comer sua porção de vitela sem abatê-la. Querem comer a vitela mas não querem ver o sangue. Contentam-se em saber que o açougueiro lava as mãos antes de trazer a carne.

Bertolt Brecht.

O que propomos a arriscar, enquanto recorte de estudo, detém-se a demarcar e a se ater à teoria e à prática de Brecht na arte teatral, entendendo-se essa arte teatral pelo nome que lhe é mais usual: “teatro épico”. A atenção especial dada procura acentuar o sinal mais evidente de oposição às formas clássicas, a propósito das intenções pedagógicas, políticas e filosóficas (marxistas) do poeta. Logo, não se atém a analisar qualquer peça em específico, embora venha a se apropriar de fragmentos dessas quando o nosso julgamento afirmar necessário para os fins do estudo aqui desenvolvido. Além disso, procuraremos explorar os elementos essenciais da poética brechtiana do drama e da poética brechtiana do espetáculo, entendendo que nenhuma dessas conserva qualquer valor autônomo.

2.1 CENA I – TEMPOS SOMBRIOS: ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO

Dramaturgo, ator, poeta, cineasta⁷, autor revolucionário, ativista político, marxista. Entre outras rubricas mais que poderíamos acenar à guisa de ilustração biográfica, optamos por destacar as marcas fundamentais de Bertolt Brecht (1898-1956). Marcas essas que resultaram de uma escolha fundamental: Brecht abandonou a profissão de médico e passou, então, a se dedicar a de artista, rumo a um mergulho incondicional à cena estética, cultural e política de sua época.

Decisão que ocorreu quando ainda era jovem, pouco depois de completar os vinte anos, certamente tomada diante dos traumas da profunda experiência da

⁷ Sobre esse aspecto, melhores esclarecimentos podem ser encontrados em: BRECHT, Bertolt. *Brecht no cinema*. Box com 3 DVDs. São Paulo: Versátil, 2010.

I Guerra Mundial, na qual atuou, em sua cidade natal⁸, em um hospital de campanha, “quando convocado, já nos estertores da violência, a servir como enfermeiro” (BORNHEIM, 1992, p. 47). Deixando, nessa experiência, marcas indeléveis e levando-o a abandonar a medicina e a seguir outro caminho⁹. Caminhos que o aproximam dos movimentos políticos “alinhados com as ideologias dos partidos de esquerda social-democrática”¹⁰ e, também, aproximá-lo do movimento expressionista, movimento estético que ganhava corpo entre os círculos de intelectuais e artistas da *bohème* bávara, cujo centro, na época, era a cidade de Munique¹¹.

O introito aqui esboçado permite-nos compreender o palco cultural e político que influenciará Brecht a entrar em cena. Toda a sua construção artística é consequência indissociável desses fatos, através da qual procurará fazer desta nada mais senão uma arma útil, a serviço de sua constante luta contra o espírito moderno e contra o capitalismo, nas formas como esses se apresentavam em seu tempo.

É o que afirma, por exemplo, Paolo Chiarini (1931-2012) (1967) – crítico marxista italiano e um dos mais renomados estudiosos de Brecht, referência fundamental para muitos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Brasil – quando explora a guinada contra toda uma tradição estética secular que empreendeu Brecht. Sem evidenciar, contudo, que esta disputa não fez o autor deixar de assimilar, sob o signo de um entendimento dialético, os elementos da produção estética e cultural antessente; isso para agir, de forma eficaz, em seu tempo. Sobre esse aspecto, afirma Chiarini (1967):

[...] a leitura de um Brecht real, extraordinariamente rico de nuances e sombras, vivente das mais diversas contribuições culturais, inclinado – sim – para aquele eterno “espírito de contradição” que era o primeiro a reconhecer em si próprio, mesmo nos anos de maturidade [...] e sempre o levou a assumir uma posição de “audácia” e de alerta para com os muitos aspectos do mundo moderno; e não apenas do mundo burguês; mas igualmente aberto a todas e mais diversas sugestões da cultura e da vida, aberto, em particular, à grande lição do teatro e da literatura clássica, dos gregos, à cena medieval, aos elizabetanos (CHIARINI, 1967, p. 108).

⁸ Brecht nasceu no dia 14 de fevereiro em Augsburg, na Bavária, Alemanha.

⁹ Esse aspecto é explorado melhor em: CHIARINI, Paolo. *Bertolt Brecht*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. p. 44.

¹⁰ Ibid., p. 44.

¹¹ Munique, cidade rica e gloriosa, era o centro intelectual da Alemanha desse período. Tendo inclusive contestado, alguns anos antes, o título da cidade de Berlim como capital cultural da Alemanha. Cf. CHIARINI, Paolo. *Bertolt Brecht*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. p. 44.

Espírito de “audácia” e de “alerta” que pressiona Brecht a sempre assumir posições que, como sublinhado, não raro recebiam a marca do espírito de “contradição”. Brecht, aliás, afirmava “não suportar senão a contradição” (BRECHT apud PASTA, 2017, p. 136). Logo, a sua obra é movida pelo incessante questionamento radical que, contraditoriamente, exprime a tentativa de conferir a sua obra dispositivos que visam a sua “reposição, integridade e duração” (PASTA, 2017, p. 156). Posições contraditórias, mas que imprimiam a Brecht um olhar atento que o permitia assimilar, negar e reconstruir as mais “diversas contribuições da cultura e da vida”, como veremos a seguir. Por isso, segundo sustenta Chiarini (1967, p. 34), o *pathos* que melhor explica Brecht é o “caminho dialético da busca”. Aquele caminho despreconcebido que encarava a contradição como marca da incompletude, durabilidade e utilidade de uma obra, como podemos observar na passagem a seguir¹².

Quanto tempo
 Duram as obras?
 Tanto quanto
 Ainda não estão completas.
 Pois enquanto exigem trabalho
 Não entrem em decadência. Convidando ao trabalho
 Retribuindo a participação
 Sua existência dura tanto quanto
 Convidam e retribuem.
 As úteis
 Requerem gente
 As artísticas
 Têm lugar para a arte
 As sábias
 Requerem sabedoria
 As duradouras
 Estão sempre para ruir
 As planejadas com grandeza
 São incompletas.
 Ainda imperfeitas
 Como o muro que espera pela hera
 (Ele foi incompleto
 Há muito, antes de vir a hera, nu!)
 Ainda pouco sólida
 Como a máquina que é utilizada
 Mas não satisfaz
 Mas é promessa de uma melhor
 Assim deve ser construída
 A obra para durar

¹²*Sobre a maneira de construir obras duradouras*. In: BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913-1936*. Trad. Paulo Cesar de Souza. 2009. v. 34.

Como a máquina cheia de defeitos (BRECHT, 2009, p. 85-86).

É motivado pelo espírito de busca que a influência do movimento expressionista, aderido por Brecht de início, começará a pavimentar os caminhos artísticos do poeta, sem que houvesse, entretanto, já nesse momento, uma adesão incondicional e irrestrita por parte dele. Pois, embora por um lado perceba-se já nas primeiras peças¹³ a existência de certa influência estética do movimento, acusada pelas formas literária e estilística empreendidas na peça; por outro lado, atinava-se em Brecht um realismo político mais lúcido e consciente, a despeito do que era a regra entre os membros desse círculo estético no começo dos anos 1920. Bornheim (1992, p. 53), ao tratar sobre esse primeiro texto de Brecht, salienta três aspectos essenciais que conduziram a uma correta chave de leitura da peça, a saber:

O primeiro refere-se à postura de Brecht em face da sociedade: sua aversão consciente ao mundo dos valores burgueses, mesmo que tudo parece acontecer sem uma fundamentação objetiva. Em segundo lugar, a construção da peça e cenas independentes. E, finalmente, a introdução de canções, que ainda não exerce a função de quebra da ação dramática: Brecht não supera, nem pretende superar, o teatro hipnótico (BORNHEIM, 1992, p. 53).

Ainda não se apresenta no “jovem Brecht”, nesta etapa de sua produção, os elementos acentuados contra o chamado “teatro hipnótico”¹⁴, que passará a combater, e ainda, tal como acentua Bornheim (1992), é incipiente a forma crítica de Brecht contra a sociedade burguesa. No entanto, há declaradamente uma postura política que já tomava contornos distinguíveis do Expressionismo, demonstrando um entrave entre as intenções políticas e sociais por Brecht, embora ainda não de modo acentuado, mas que em algum grau já começavam a se chocar com a frente expressionista alemã. Intenções essas que, “sob a ótica dos temas políticos, já se expressarão em suas primeiras empreitadas teatrais” (CHIARINI, 1967, p. 45).

Logo, é possível entender que Bertolt Brecht – ainda que tenha se envolvido nos primeiros anos de carreira com o movimento expressionista, e embora

¹³ Ball (1918), um ano depois de ingressar no curso de medicina da Universidade de Ludwig-Maximilian, em Munique, é a primeira peça redigida por Bertolt Brecht. Cf. CHIARINI, Paolo. *Bertolt Brecht*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: “Primeira representação: Leipzig, ‘Altes Theater’, 8 de dezembro de 1923, direção de Alwin Kronacher, encenação de Paul Thiersch; ed. Potsdam 1922”.

¹⁴ O fim didático exige-se que seja eliminada a ilusão, o impacto mágico do teatro burguês. Cf. ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 148

guardasse certa afinidade com a ideologia anárquica da cena estética e política expressionista da época – já percebia a sua ineficiência frente aos desafios sociais e políticos, reais e concretos, da dura verdade da realidade da república de Weimar (1919-1933)¹⁵. Destarte, enquanto aos expressionistas, acentua Chiarini:

[...] “criticavam” a organização burguesa da sociedade, dela se alheando e contrapondo-lhe o seu ideal e convulsionando mundo de liberdade e humanismo, com tintas mais ou menos místicas e religiosas, Brecht, com bagagem bem diferente de historicismo, “criticava-a” aprofundando-lhe o conhecimento penetrando-lhe as mais graves contradições: “criticava-a” do “lado de dentro” [...] (CHIARINI, 1967, p. 17).

Ainda em Chiarini (1967), comentando esse acirramento inicial – já existente no começo dos anos 1920, que se agravará em meados dessa mesma década –, explicam-se as razões de Brecht que, se a princípio ainda não eram claras, no seu desenvolvimento ulterior se mostrarão concretamente explicitadas. Pois, segundo o pesquisador, “a deficiência mais grave do Expressionismo – deficiência *histórica* além de estética – reside na abstração, no irrealismo, que muito frequentemente leva-o a colocar entre parênteses [o mundo]” (CHIARINI, 1967, p. 15, grifo do autor). Brecht, aliás, “criticava de dentro do movimento”, como sublinha o crítico (1967, p. 99), o valor político-social incipiente da estética expressionista.

Visão essa que também é endossada por Gerard Bornheim (1929-2002), importante filósofo brasileiro de “sólida formação humanística, vasta cultura e apurada sensibilidade estética”¹⁶. Dedicando, entre outros, alguns trabalhos sobre Brecht, nos quais afirma que a corrente expressionista transmitia uma “visão idealista da realidade” (BORNHEIM, 1992, p. 31). Prosseguindo em sua argumentação, salienta que, para a estética expressionista, “tudo o que não é o eu, isto é, o plano ôntico, dos objetos, e o ontológico, do fundamento, é destituído de sua consistência própria, desmalha-se no indefinido das sombras” (1992, p. 31).

¹⁵ Segundo Willi Bolle, em *Fisiognomia da Metrópole Moderna*, p. 146-148, podem ser extraídas de estudos realizados nos anos 1960 a 1980, uma constelação de sete características da época da República de Weimar: I) Mudança estrutural da esfera pública; II) Politização da intelectualidade; III) Espírito partidário e vanguardismo; IV) Socialismo e Fascismo; V) Violência; VI) Cultura de massas; e VII) Crise. Cf. JAREK, Márcio. *Entre a hesitação e a ação: a melancolia, o barroco e a literatura em Walter Benjamim*. 2006. 101 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – PUCPR, Curitiba, 2006. p. 17.

¹⁶ Cf. FIGURELLI, Roberto. Bornheim: estética e crítica. In: MARÇAL, Jairo. *Antologia de textos filosóficos*. 2009. p. 123-129.

O amadurecimento político de Brecht o levará a deixar ainda mais evidente o acirramento e as tensões com os expressionistas, afastando-se de vez do movimento, em meados da década de 1920. Brecht passará a julgar como pueril a atitude expressionista, responsável por afastá-los da realidade concreta sob o signo da negação da “organização capitalista do mundo moderno como um ato de autocensura” (CHIARINI, 1967, p. 17). Frente à constatação da incipiente compreensão metafísica que orientava a estética do movimento, em 1926¹⁷, percebendo com maior clareza essa ineficiência, Brecht radicalizará sua tomada de posição de forma mais aguda.

Em busca de superar a ineficiência do teatro expressionista, segundo as intenções políticas do dramaturgo de Augsburg, era necessário aderir a um novo teatro que pudesse traduzir os desafios que existiam no campo social. Esse é o contexto da época, palco difuso e ofuscado que levará Brecht primeiro a se aproximar do teatro naturalista. Aproximação que o conduzirá, por sua vez, a colaborar com alguns trabalhos (entre 1927-1928)¹⁸, em parceria com Erwin Piscator (1893-1966), “de influência decisiva sobre o teatro épico” (ROSENFELD, 2011, p. 118).

Sobre o teatro político de Piscator, é relevante arrolar que o dramaturgo tinha “aparentemente resolvido o problema da representação de textos clássicos do repertório mundial, transformando-os substancialmente em outras tantas oportunidades para inovações do tipo formalista” (CHIARINI, 1967, p. 86). Além disso, segundo Chiarini (1967), em seu livro *Das politische Theater*, publicado em Berlim em 1929, fica ainda mais evidente a típica atitude largamente difundida também na cultura alemã de esquerda, quando o autor procura formular “de modo claro e perspicuo os princípios fundamentais dessa renovação formalista” (CHIARINI, 1967, p. 86). Essa perspectiva pode melhor ser compreendida, segundo o que afirma o crítico italiano:

¹⁷ Brecht atuou como juiz num concurso de poesia, patrocinado pela revista de poesia *Literarische Welt*, e em seu relatório final – *Kurzer Bericht über 400 (vierhundert) junge Lyriker* – aludia ao “último estágio do Expressionismo ... cujos dias estão contados” e aos seus frutos líricos, muito carecidos “daquele gesto originário de comunicação de um pensamento ou de uma sensação vantajosa também para os estranhos”, que faz de cada grande poesia um documento. Cf. CHIARINI, Paolo. *Bertolt Brecht*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. p. 12-13.

¹⁸ Cf. CHIARINI, Paolo. *Bertolt Brecht*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. p. 86.

O diretor não pode ser simples “servo do texto”, porque esse texto não é algo rígido e definitivo, mas, uma vez inserido no mundo, cresce com o tempo, adquire certo verniz e assimila novos conteúdos de consciência. Assim nasce para o diretor a tarefa de encontrar o ponto de vista pelo qual poderá trazer à luz as raízes da criação dramática. Esse ponto de vista não pode ser excogitado e escolhido por prazer: somente na medida em que se sentir servidor e expositor do próprio tempo, o diretor conseguirá fixar o ponto de vista que ele tem em comum com as forças decisivas e determinantes da essência da época (PISCATOR apud CHIARINI, 1967, p. 86-87).

Formalismo que Brecht posteriormente também tecerá suas críticas¹⁹. Entretanto, cabe salientar que essa experiência de contribuição com Piscator será fundamental para levá-lo a pensar em uma nova forma de teatro. Importância essa, inclusive, nunca negada pelo próprio dramaturgo: “É sobretudo a Piscator que cabe o mérito de ter orientado o teatro em direção à política. Sem essa orientação, o teatro do autor não teria sido nem imaginável” (BRECHT²⁰ apud PEIXOTO, 1979, p. 78).

Boal (2014) – teatrólogo brasileiro, contemplado com o título de embaixador do teatro mundial, conferido a ele pela Unesco em 2009 – ilustra em seu livro mais conhecido (BOAL, 2014²¹) as intenções de Piscator, notadamente, como visto, o grande influenciador de Brecht na nova guinada artística. Explica Boal (2014) que é, sobre o sentido da composição política e dramática da peça piscatoriana, fundamental a se levar em consideração:

Quando Piscator montou *As moscas*, de Sartre, em Nova York, para que nenhum espectador deixasse de entender que Sartre estava falando da França ocupada pelas forças nazistas, exibiu, antes do espetáculo, um filme sobre a guerra, sobre a ocupação, a tortura e outros males do capitalismo. Piscator não queria que se pensasse que a obra tratava dos gregos, que eram aqui simples elementos simbólicos de uma fábula que contava coisas pertinentes do mundo atual (BOAL, 2014, p. 98).

¹⁹ Embora não seja tão fundamental para este trabalho, é importante mencionar que Brecht, apesar de defender uma estética realista, teceu críticas agudas à perspectiva estética de Georg Lukács (1885-1971), a qual classificava como utópica e idealista, por encerrar uma compreensão estética e preconceituosa do verdadeiro conceito de realismo. Para Brecht, o realismo é uma questão que pertence não apenas à literatura, mas também à política, à filosofia e à ação prática, referindo-se, portanto, ao conjunto da vida dos homens. Logo, o realismo não pode se limitar a repetição de fórmulas que se tornaram superadas e convencionadas: “fazer do realismo uma questão de fórmula (ou de forma) é esterilizá-lo”. Cf. PEIXOTO, Fernando. *Brecht: uma introdução ao teatro dialético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 42-43.

²⁰ Conforme esclarecido na nota 37 sobre a peça *A compra do latão*.

²¹ BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

A iniciativa de Piscator de pensar o aspecto narrativo de seu teatro, especialmente a utilização de títulos, projeções e filmes que demonstrassem as teses políticas de suas peças, influenciará Brecht em direção à posterior formulação da teoria e prática do teatro épico (CHIARINI, 1967). Contudo, é importante frisar que, embora uma leitura superficial de seu legado induza a concluir apressadamente que a expressão teatro épico – formulação ulterior de Brecht para designar a sua prática teatral – tenha recebido de Piscator o seu batismo, não é também a ele que cabe o mérito de ser o primeiro a incorporar na Alemanha a estrutura chamada épica para compor uma peça teatral. Segundo sustenta Chiarini (1967, p. 104), os “primeiríssimos²² germes podem ser buscados em 1922-1923; anteriormente, portanto, à codificação dos princípios de direção da encenação piscatoriana”.

Não obstante, outro fato a merecer nota, destacado por Anatol Rosenfeld (1912-1973) – filósofo alemão que, diante da perseguição nazista aos judeus, viu-se obrigado a fugir da Alemanha em 1934, refugiando-se no Brasil; reconhecidamente um dos mais sólidos intelectuais no que se refere à estética teatral – é a existência de tendências épicas já no teatro medieval, alastrando-se em algumas expressões teatrais do Renascimento e do teatro elizabetano (ROSENFELD, 2011). Sinalizando, portanto, que a utilização de recursos épicos na arte teatral não era de todo uma novidade na época. Entretanto, também argumenta o autor: embora Brecht não seja de fato o criador da expressão teatro épico (já vimos antes) e tampouco o primeiro a incluir elementos épicos na composição dramática (do mesmo modo, explorado); é com ele que essa forma de fazer teatro recebe uma primeira teoria fundamentada, além de elevá-la a um nível de consistência técnica e teórica até então nunca visto (ROSENFELD, 2011).

Por isso que, a despeito da seara que busca remontar as origens do teatro épico, o importante a se considerar é a contribuição decisiva de Brecht para essa formulação teatral que ganhava corpo na Alemanha desse período, mas que carecia de maior aprofundamento teórico e técnico. Assim, já em suas primeiras notas, especialmente nas peças *Ópera dos três vinténs* (1928) e *a Ascensão e Queda da Cidade de Mohagonny* (1928/1929) (BRECHT, 1967), o dramaturgo deixa claro que

²² Segundo sustenta Paolo Chiarini, a gênese do teatro épico tem sua raiz no nome de Lion Feuchtwanger, que atinge a maturidade de seus recursos expressivos “a partir do romance dramático *Thomas Wendt* (1919), centrado no fim da primeira guerra mundial e na falida experiência revolucionária da Baviera” (CHIARINI, 1967, p. 104).

seu teatro “se dirige contra o teatro burguês que caracterizava como ‘culinário’, como instituição que o público compraria emoções e estados de embriaguez, destinados a eliminar o juízo claro” (ROSENFELD, 2011, p. 148-149). Motivado por essa compreensão, o dramaturgo começará a dar certo tom de amadurecimento teórico à forma vanguardista de concepção teatral que surgia na Alemanha. A qual podemos aferir, segundo a afirmação de Brecht em uma passagem das notas:

O método foi recentemente usado na Alemanha em peças não-aristotélicas²³ (isto é, que não dependiam da empatia) como parte das tentativas para desenvolver um teatro épico. Os esforços em questão foram dirigidos no sentido de representar de tal maneira que a plateia era impedida de se identificar com os personagens da peça (BRECHT, 1967, p. 104).

A obra de Brecht deve ser encarada como um esforço de assimilação e negação, ruptura e reconstrução, mas sem que se entenda essas categorias sob o signo de assimilação ou recusa irrestritas, binárias ou dicotômicas – sem ainda deixar de considerar, à luz dos fatos históricos, os aspectos políticos, sociais, culturais e estéticos que se apresentavam. O teatro épico de Brecht é, acima de tudo, uma síntese elaborada que oferece à estética teatral uma concepção robusta, sob os pontos de vista teórico e prático. Visto que “as sínteses existem – e pertencem aos momentos culminantes da arte do nosso tempo. Basta lembrar o caso de um Picasso – ou de Brecht” (BORNHEIM, 1992, p. 15). Por isso, não se deve desconsiderar que a arte de Brecht está imersa em contradição de um tempo que, sem ela, talvez não fosse possível surgir um Brecht.

Perspectiva que Rosenfeld (2011), recorrendo à ilustração da atmosfera do período, endossa. Explicando com maior clareza os elementos essenciais, reais e concretos que engendraram o teatro épico de Brecht, afirma o pesquisador:

O teatro e a teoria de Brecht devem ser entendidos no contexto histórico geral e principalmente levando-se em conta a situação do teatro após a Primeira Guerra Mundial. Há raízes que o ligam ao teatro naturalista, mas o seu antiilusionismo e o marxismo atuante separam-no radicalmente do ilusionismo e passivismo daquele movimento. Por sua vez, o antiilusionismo e o antipsicologismo dos expressionistas são totalmente “transfuncionados” na obra de Brecht, despidos do apaixonado idealismo e subjetivismo dessa corrente. Brecht absorveu e superou ambas as tendências numa nova síntese, à semelhança do marxismo que absorveu e

²³ Esse aspecto será explorado, neste trabalho, logo à frente.

reuniu o materialismo mecanicista e o idealismo dialético de Hegel numa nova concepção (ROSENFELD, 2011, p. 146).

Segundo a perspectiva de Rosenfeld (2011) não é possível desconsiderar o contexto histórico e cultural do teatro alemão ao surgimento de Brecht. Tampouco, a força motriz que alimentará toda a sua produção. Essa perspectiva dialética, que Brecht nunca deixará de considerar como estímulo para suas produções, consistirá na eterna busca orientada por absorver, negar e reconstruir, não apenas os elementos de uma tradição estética secular, mas também as formas teatrais de vanguarda de seu tempo.

Chiarini (1967) também salienta a importância imprescindível da dialética, classificando-a como categoria absolutamente fundamental à orientação da prática e da teoria teatral de Brecht, como podemos observar abaixo:

De fato, a dialética é a categoria fundamental desse teatro: categoria absolutamente ausente na dramaturgia expressionista, e presente em germe na produção juvenil de Brecht, foi, porém, se desdobrando em toda a sua consciência crítica somente no fecundo e cotidiano repensamento do marxismo, que ele soube entender e aplicar de forma não dogmática e fechada, mas profundamente despreconcebida e criadora. Na sua dimensão mais viva e dramática: a da busca (CHIARINI, 1967, p. 34).

Desse modo, à moda de Marx e Engels que, segundo Gorender (2001, p. XIV), reelaboraram a filosofia hegeliana, integrando “o princípio da dialética no corpo do materialismo e a reconstrução deste como materialismo dialético”, e superando o idealismo filosófico que antecedia o pensamento maduro de Marx e Engels (GORENDER, 2001, p. XIV).

Brecht, inspirado por esses, fez o mesmo com o teatro. Incorporou os elementos antecedentes dessa estética e o que lhe interessava das formas teatrais vanguardistas de sua época, reestruturando-as sempre que necessário a serviço de interesses claramente revolucionários. Esse aspecto parece fazer de Brecht o principal responsável por inserir no teatro uma nova concepção, à imagem e semelhança da filosofia marxista. Pois, se na filosofia marxista observamos o movimento responsável por absorver e reunir o “materialismo mecanicista e o idealismo dialético” (conforme melhor observamos a seguir); no teatro brechtiano, podemos constatar também um deslocamento análogo, que parece ter nele o principal protagonista dessa expressão dialética.

[...] o materialismo tinha sido contemplativo, pura teoria. O novo materialismo de Marx e Engels é crítico e revolucionário. Da filosofia de Hegel extraiu seu núcleo racional – a dialética. Nos quadros do sistema hegeliano, a dialética se submetia a mistificações especulativas. Na concepção materialista, identificou-se ao devenir real da natureza e da história. Perdeu o caráter especulativo, desfez-se das construções arbitrárias requeridas pela cosmovisão idealista. Em vez disso, converteu-se em método de pensar o real, pois adequado ao real. Severa disciplina do pensar que objetiva reproduzir conceitualmente o real na totalidade inacabada dos seus elementos e processos (GORENDER, 2001, p. XXXVIII).

Mas essa reestruturação que expressa o valor revolucionário de Brecht não se configura somente em uma mudança de sinal puramente estética. A revolução artística no interior da cena teatral que Brecht apresenta é tão profunda que a radicalidade de sua acepção é dupla: a primeira se refere à superação da tradição estética secular, que ele julgava “caduca”; e a segunda, às formas ditas de vanguarda, absolutamente ineficientes para tratar de temas sociais e políticos, senão de modo estéril como mera etiquetaria – como observava um conhecido e perspicaz autor de esquerda²⁴, que, entre outros, talvez seja o que mais se esforçou em conceituar, em diversos ensaios²⁵, o teatro épico. Em uma conhecida passagem, Walter Benjamin (1892-1940) diz: “Tragédias e óperas continuam sendo escritas, às quais aparentemente se encontra à disposição um sólido aparelho teatral, quando na verdade nada mais fazem que abastecer um aparelho já decrépito” (BENJAMIN, 2014, p. 83). Pois, ainda em Benjamin (2014, p. 137), “o aparelho burguês de produção e publicação pode assimilar uma surpreendente quantidade de temas revolucionários, e até mesmo propagá-los, sem colocar seriamente em risco sua própria existência e a existência dos que a controlam”.

A perspectiva de Benjamin (2014) corre na esteira das formulações de Brecht quando este dirige suas críticas contra os produtores que ignoram sua condição diante da falta de esclarecimento quanto ao aparelho teatral. As “engrenagens” que movimentam a produção cultural e artística, sob controle irrestrito da ideologia burguesa, impõem sobre os produtores (quando falta a estes a clareza necessária dessa condição) nada mais senão os meios para que estas continuem a se reproduzir. Razão pela qual, para Brecht, é fundamental ao produtor ter clareza dessa condição; do contrário, ficarão convictos de “estarem de posse de uma

²⁴ Não era incomum Benjamin utilizar, como recurso estilístico, a terceira pessoa quando citava a si próprio.

²⁵ Muitos desses, devidamente, serão explorados ao longo do trabalho aqui desenvolvido.

engrenagem que, na realidade, os possui, eles defendem algo sobre o que já não têm qualquer controle, que já não é (como crêem, ainda) um meio a serviço dos produtores” (BRECHT, 2005, p. 26). Logo, ainda segundo as convicções do autor:

Defendem, portanto, uma engrenagem que é um meio contra sua própria produção [...]. A produção dos intelectuais desce ao nível do produto fabricado, e surge um conceito de valor que se fundamenta no grau de aproveitamento. De tal circunstância deriva o hábito generalizado de se analisar a obra de arte à luz da sua adequação à engrenagem, muito embora jamais se examine a engrenagem à luz da possibilidade de se servir com ela à obra de arte (BRECHT, 2005, p. 26-27).

Para Brecht, é necessária essa outra perspectiva, a perspectiva de deslocamento de sentido e função dos meios de produção artísticas e culturais, não como mera “inovação”, mas sob a consciência clara que apenas a inovação não é suficiente. No teatro, deve-se propor uma nova forma de produção. Nesse sentido, não se discute o nível de inovações, mas de transformações radicais que, concomitantemente, desencadeiem também uma transformação social. O teatro se apresenta, portanto, como um modelo de transformação das engrenagens de produção artística a serviço da produção de obras que as alterem, obras que só podem existir porque adequaram a engrenagem aos seus propósitos, não o contrário.

É por essa clareza que, no interior do processo produtivo, “ninguém soube tão bem quanto ele [Brecht] torná-la [a arte teatral] objeto necessário de consideração” (BORNHEIM, 1975, p. 112). Pois dedicou sua vida à recusa em abastecer um aparelho contra si próprio e contra a sua causa; acima de tudo, nunca se furtou a transformá-lo sempre que enxergasse necessário. Com essa afirmação, esperamos poder concluir à guisa de ilustração o sinal de encerramento dessa primeira parte, isso porque acreditamos que ela acusa dupla função de importância neste trabalho: a primeira é sintetizar os elementos arrolados até aqui como sinal capitular de seu desfecho, mas que aponta para frente, sinalizando, por sua vez, os elementos que ainda se apresentarão neste palco, merecendo ainda aguda atenção.

2.2 CENA II – O TEATRO ÉPICO: UM NOVO VOCABULÁRIO PARA UM NOVO TEATRO

Depois de uma rápida incursão em que procuramos situar o teatro aos contextos cultural, estético, social e político, além de sinalizar a matriz filosófica que orientará o escopo político do teatro épico, seguimos à cena seguinte em que se procurará demonstrar, sob diversos matizes, os detalhes que marcam as oposições mais acentuadas deste teatro ao cânone estético, notadamente ao aristotélico. Sempre que possível, procuraremos articular o contexto histórico da época, pois há muito ainda não devidamente explorado.

Em uma importante passagem, Brecht afirma que a “expressão teatro épico pareceu a muitos com o sendo contraditória em si, pois, a exemplo de Aristóteles, considerava-se que a forma épica e a forma dramática de narrar uma fábula eram fundamentalmente distintas uma da outra” (BRECHT, 2005, p. 64). Nessa curta explicação, temos o esboço da aparente contradição responsável por levar muitos de seus críticos à incorreta compreensão da forma artística que Brecht procurou desenvolver. Confusão gerada, em parte, pela incorreta assimilação da definição que, sob o ponto de vista semântico, enseja certa contraposição teórica à definição clássica – que parece receber de Aristóteles a melhor forma acabada (CHIARINI, 1967). Isso porque, conforme Brecht, “a diferença entre a forma dramática e a forma épica já em Aristóteles era atribuída à diferença de *estrutura*, sendo, assim, tratadas as leis respeitantes a estas duas formas em ramos distintos da estética” (BRECHT, 2005, p. 64, grifo nosso). Assim, a distinção aristotélica atinava-se a descortinar os gêneros literários, bem como seus elementos essenciais quanto à forma e quanto ao conteúdo das obras poéticas, conforme a estrutura de cada uma (palco ou livro²⁶). É, pois, a partir desses pontos arrolados e dessa aparente dicotomia que procuraremos discorrer aqui.

Ao longo de sua produção, Bertolt Brecht chamou seu teatro épico por muitos nomes: num primeiro momento de teatro “não aristotélico”; depois, já em seus últimos escritos, de “Poética dialética”, como é possível averiguar em seus diários de trabalho (BRECHT, 2002, 2005). Boal (2014), detendo-se nesse ponto, julga que Brecht escolheu mal a palavra, pois deveria “chamar a sua [poética] por seu nome: *Poética marxista*”²⁷ (BOAL, 2014, p. 105). Logo, investigar esses diários,

²⁶ Cf. BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 64.

²⁷ Embora não seja objeto de nosso estudo, é importante mencionar que o ponto de Augusto Boal, ao defender essa tese, concentra-se na leitura que faz de Brecht, a qual entende que a principal disputa do teatro brechtiano, por ser dialético, é contra a Poética hegeliana. Enquanto a de Hegel atribuída

bem como as extensas notas produzidas nos *Versuche*²⁸ sobre a teoria e a prática teatral brechtianas, somando-se ainda as contribuições de seus comentadores, invariavelmente leva-nos a trafegar em um sinuoso caminho – fruto das mais diversas conotações de trato emprestadas pelo autor e, por outros, da correspondente formulação teatral. Por isso, quando Brecht classifica e nomeia seu teatro como “não aristotélico” não se trata de absorver essa definição sem uma correta compreensão das intensões do dramaturgo. Sobretudo, por seu elemento de eterno espírito de contradição e reformulação ser indissociável à produção brechtiana de “transformação e superação contínuas das posições iniciais” (CHIARINI, 1967, p. 100). Algo que, neste trabalho, já se pôde, em algum grau, observar.

O primeiro fator a considerar sobre o aspecto contraditório ao teatro aristotélico insere-se sob o sinal das intenções pedagógicas e políticas à despeito das intenções propriamente estéticas de Brecht. Pois, as intenções estéticas estão subordinadas às primeiras. Interpretação essa endossada por Benjamin (2017), quando afirma, de modo incontestado, que: “Seu primeiro efeito [o teatro épico] é pedagógico; em seguida, político; bem por último, poético” (BENJAMIN, 2017, p. 34). Intenções, portanto, que contradizem, em primeiro plano, as concepções clássicas do cânone estético, uma vez que a primazia pedagógica e artística expressava outro sinal.²⁹

primazia ao caráter de Sujeito da personagem; a de Brecht, por ser dialética (mas, materialista), atribui preponderância às determinações objetivas e concretas, que sofrem as personagens. Cf. BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 104-105. “A poética marxista de Bertolt Brecht não se contrapõe a uma ou outra questão formal, mas sim a verdadeira essência da Poética idealista hegeliana, ao afirmar que o personagem não é *sujeito absoluto* e *sim objeto das forças econômicas ou sociais*, às quais responde e em virtude das quais atua” (BRECHT, 2014, p. 104, grifos do autor).

²⁸ “Ensaaios”, “experimentos” ou, ainda, “tentativas”. *Versuche* foi uma coleção em que Brecht lançava suas obras e escritos. Iniciada em 1930, foi interrompida em 1933, com seu exílio, e retomada apenas após a queda do Terceiro Reich. Cf. BENJAMIN, W. *Ensaaios sobre Brecht*. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 14.

²⁹ Não desconsideramos com isso a existência de intenções políticas nas peças gregas clássicas, por exemplo. O que procuramos salientar, ao estabelecer essa aparente dicotomia, é: os valores políticos e pedagógicos que orientam Brecht são bem outros do que os do período clássico. Isso porque o tema de oposição se insere em um debate com a concepção de mundo que vigorava desde os gregos. “Segundo os antigos, a finalidade da tragédia era provocar o medo e a piedade. Ainda hoje este seria um objeto correto. Se por medo se entendesse medo dos homens e por piedade, piedade pelos homens. E se então o teatro sério contribuísse para eliminar as circunstâncias que fazem os homens terem medo e piedade dos homens. Porque agora o destino do homem é o homem” (BRECHT apud PEIXOTO, 1986, p. 48). Cf. PEIXOTO, Fernando. *Brecht: uma introdução ao teatro dialético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Cf. também BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 141: “O teatro, tal como nos é dado ver atualmente, apresenta a estrutura da sociedade (reproduzida no palco) como algo que não pode ser modificado pela

Além da formulação inicial de teatro “não aristotélico”, a palavra “épico”, acrescida à formulação teatral de Brecht, também sinaliza uma clara alusão à *Poética* de Aristóteles (384-322 a. C.) – obra que a tradição nos legou como sendo de sua autoria³⁰. Nela encontramos a explicação das diversas espécies de poesia imitativa, separando umas das outras segundo o objeto da imitação. Embora Aristóteles em nenhum momento fale de teatro épico, e sim de poesia dramática, Brecht empresta da noção aristotélica o termo para se referir e incorporar à forma dramática do espetáculo teatral um termo específico de outro gênero poético, isto é, o “épico”. Mas, em oposição a Aristóteles, não o distingue da forma dramática. Chiarini (1967), detendo-se nesse ponto, explica:

[...] por razões de precisão e clareza deve-se distinguir, de início entre a dramaturgia “não-aristotélica”, (isto é: a poética brechtiana do drama) e o “teatro épico”, (quer dizer: a poética brechtiana do espetáculo), advertindo-se ainda que este último não tem valor autônomo e original, mas somente dependente e instrumental com relação à primeira. Nasce como instrumento capaz de garantir exata “demonstração” do que Brecht entendia pela expressão “dramaturgia não-aristotélica”, impensável sem genial e científica execução cênica (CHIARINI, 1967, p. 117).

Chiarini (1967) nos apresenta, então, uma concepção mais alargada do que significa a expressão teatro épico. A primeira conotação de oposição à formulação aristotélica refere-se, portanto, à concepção dramatológica; já a segunda, ao modo como ela se apresenta na prática teatral, isto é, na encenação do espetáculo. Ambas se opõem em algum sentido às concepções de Aristóteles, por isso Brecht primeiro deu ao seu teatro o nome “não aristotélico”, esperando deixar evidente suas intenções. Brecht quer com essa formulação se contrapor a “toda dramaturgia que se fundamenta no princípio da identificação do espectador com o personagem imitado pelo ator” (PEIXOTO, 1981, p. 48). Mas, sem deixar de guardar elementos de assimilação, aqui e ali, da formulação Aristotélica; não a negando, dessa forma, por completo. Conforme, destaca Brecht:

sociedade (sala). Édipo, que pecou contra alguns dos princípios que sustentam a sociedade de sua época, é executado, os deuses tomam a si esta tarefa, e eles não são criticáveis. As grandes personagens de Shakespeare, que trazem no peito a estrela de seu destino, arrojam-se em vãos e mortais frenesim suicidas, e liquidam-se a si próprias; é a vida, e não a morte, que se torna obscena, quando de suas derrocadas; a catástrofe não é suscetível de ser criticada. Sacrifícios humanos por toda a parte. Bárbaros divertimentos! Ora, se os bárbaros te uma arte, façamos nós uma outra!”

³⁰ Gerard Bornheim (1992) chama a atenção para o fato de que a versão da *Poética*, a qual temos acesso, seria possivelmente espúria. Cf. BORNHEIM, Gerard Alberto. *Brecht: A estética do teatro*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

Necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as ideias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas, sim, que empregue e suscite pensamentos e sentimentos que desempenham um papel na modificação desse contexto (BRECHT, 2005, p. 142).

Para melhor compreendermos o debate de Brecht com a concepção clássica, é preciso trazer à baila as definições das obras poéticas que sustentam os pressupostos de classificação segundo os seus variados gêneros, buscando entender de onde se originam, isto é, nos gregos. Pois, o ponto de disputa que fará Brecht desenvolver uma nova forma de representação, capaz de apresentar corretamente as estruturas sociais, sem as desmistificar, atém-se a uma nova forma de concepção teatral.

Prossigamos: a classificação das obras literárias, segundo a tradição, primeiro aparece em *A República*, obra fundamental de Platão (427-347 a.C.) (PLATÃO, 2001). Ocupando-se em investigar, no terceiro livro, a natureza da poesia e, por fim, o valor dos poetas para o projeto de sociedade ideal defendido pelo filósofo, Sócrates (falando por Platão) explica que há três tipos de obras poéticas: o primeiro tipo é a imitação, o poeta como que “desaparece”, falando através dele os personagens; o segundo tipo é um simples relato do poeta, encontrado comumente nos ditirambos³¹; por fim, o terceiro tipo refletiria ambas, sendo as epopeias o exemplo que melhor ilustraria o tipo de obra poética em questão:

[...] em poesia e em prosa há uma espécie que é toda de imitação, [...] que é a tragédia e a comédia; outra, de narração pelo próprio poeta – é nos ditirambos que pode encontrar-se de preferência; e outra ainda constituída por ambas, que se usa na composição da epopeia e de muitos outros gêneros, se estás a compreender-me (PLATÃO, 2001, 394b, p. 118).

Com relação ao terceiro tipo de classificação, em que se manifestaria ambas as formas, achamos absolutamente necessário recorrer ao comentário, sempre didático e elucidativo, de Rosenfeld (2011). Segundo ele, Platão quer acentuar que:

³¹ Platão parece referir-se, nesse trecho, aproximadamente ao que hoje se chamaria de gênero lírico, embora a coincidência não seja exata. Cf. RONSEFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 15.

Neste tipo de poemas manifesta-se seja o próprio poeta (nas descrições e na apresentação dos personagens), seja um ou outro personagem, quando o poeta procura suscitar a impressão de que não é ele quem fala e sim o próprio personagem; isto é, nos diálogos que interrompem a narrativa (ROSENFELD, 2011, p. 15-16).

A explicação de Rosenfeld esclarece a posição de Platão com relação aos elementos da forma épica. Essa não necessitaria, portanto, da ajuda de personagens, já a forma teatral (tragédia e comédia), esta sim, conservaria como essência a imitação de personagens.

Seguindo a trilha da posição de seu preceptor, Aristóteles (1987) formulará, no terceiro capítulo da *Poética*, uma teoria que, até certo ponto, “coincide com a do seu mestre” (ROSENFELD, 2011, p. 16). Contudo, explora e alarga a teoria predecessora demonstrando melhor a variada classificação que a poesia imitativa recebe, segundo os diversos modos de imitação poética, além de procurar resgatar um valor positivo do conceito de imitação³². Aristóteles distingue, portanto, os gêneros literários segundo a forma e, segundo também, o conteúdo poético, especialmente se detendo a discorrer, classificar e explicar a epopeia; a tragédia; a comédia e o ditirambo; excluindo o interesse investigativo da lírica, porque essa corresponderia mais propriamente à arte musical, e menos à poesia imitativa.

No que se refere ao conceito de imitação, Aristóteles se atém a elucidar sua compreensão do conceito, afirmando ser a “causa natural” do aspecto humano responsável, portanto, por “gerar a poesia”. A tese em questão defende que o “imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem imitando” (ARISTÓTELES, 1987, 1448b, p. 203). Logo, uma vez que o homem imita de muitos modos as ações para se comprazer, variada é, portanto, as maneiras literárias (poéticas) de imitar. Daí a necessidade de Aristóteles explicar os

³² “Platão havia censurado fortemente a arte, precisamente porque é mimese, isto é, imitação das coisas fenomênicas, que, como sabemos, são por seu turno imitações dos eternos paradigmas das Ideias, de modo que a arte torna-se cópia de cópia, aparência de aparência, extenuando o verdadeiro a ponto de fazê-lo desaparecer. Aristóteles se opõe claramente a esse modo de conceber a arte, interpretando a “mimese artística” segundo uma perspectiva oposta, a ponto de fazer dela uma atividade que, longe de reproduzir passivamente a aparência das coisas, quase *recria as coisas segundo nova dimensão*.” Cf. REALE, Giovanni. *História da filosofia*: filosofia pagã antiga, v. 1. São Paulo: Paulus, 2003. p. 232.

muitos modos imitativos, segundo a necessária classificação das obras poéticas. Explica o estagirita³³:

Efetivamente, com os mesmos meios pode um poeta imitar os mesmos objetos, quer na forma narrativa (assumindo a personalidade de outros, como o faz Homero, ou na própria pessoa, sem mudar nunca), quer mediante todas as pessoas imitadas, operando e agindo elas mesmas (ARISTÓTELES, 1987, 1448a, p. 202-203).

Ao se referir à poesia épica, Aristóteles tem em vista classificar os gêneros poéticos, diferenciando o que há de singular em cada um e o que há de comum entre eles. Por exemplo, fica evidente que o verso e a duração da ação constituem aspectos comuns à forma dramática e à forma épica; entretanto, enquanto na primeira a ação ocorre no presente, na segunda forma, por ser essencialmente narrativa, o poeta recorda sempre a ação ocorrida no passado. Acrescenta Aristóteles que todos os elementos da poesia épica podem ser encontrados na tragédia, mas nem todos os elementos da tragédia se fazem presentes na poesia épica (ROSENFELD, 2011, p. 16). Essencialmente, as duas guardam em comum “imitar” as ações de personagens de tipo “superior”, com a finalidade de produzir o *érgon*³⁴ (efeito) de catarse. Na tragédia, classificada segundo a forma de imitação, por meio de atores, de ações dos “homens superiores”, explica o filósofo:

[...] a imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o “terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções” (ARISTÓTELES, 1987, 1449b, p. 205, grifos do autor).

Aristóteles, portanto, não fala de teatro épico, fala de poesia épica, essencialmente narrativa, considerando duas formas possíveis de se apresentar a narração: 1) a introdução de um terceiro (em que os próprios personagens se manifestam); 2) o que apenas insinua a própria pessoa do poeta, sem que se

³³ “Aristóteles nasceu em Estagira (atualmente Tessalônica), cidade grega e então colônia da Macedônia no litoral noroeste da península da Calcídia, cerca de trezentos quilômetros da cidade de Atenas.” Cf. ARISTÓTELES. *Órganon*: Categorias, Da interpretação, Analíticos anteriores, Analíticos posteriores, Tópicos, Refutações sofísticas. Bauru, São Paulo: EDIPRO, 2010. p. 9.

³⁴ O *érgon* (efeito), atualização da potencialidade contida em cada uma das formas poéticas, consiste, na tragédia, no prazer resultante dos casos que suscitam terror e piedade, conforme a explicação de Eudoro de Souza, tradutor e comentador da Poética. In: ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 233. (Coleção Os Pensadores).

intervenha outro personagem. Quanto à forma dramática (a tragédia), conservaria o que lhe é peculiar: ocorrer, tão somente, com auxílio de personagens agindo e desempenhando ações no desenrolar da ação dramática. Assim, como “essa imitação é executada por atores [...]”, a ação é efetivada “mediante personagens que agem e que diversamente se apresentam” (ARISTÓTELES, 1987, 1450a, p. 206). Por isso, Aristóteles é incapaz de conceber um teatro épico (ou poesia dramática épica), pois esta, em razão da classificação, não inclui o auxílio de personagens das quais o poeta faz uso para que falem por ele, sendo por sua vez contraditórias e dicotômicas a forma dramática e a forma épica. Para o estagirita, uma exclui a outra.

Boal (2014), mais didático do que nós, explica as razões pelas quais Aristóteles distinguia o que era peculiar a cada uma das formas poéticas e explica as razões que levam Brecht – inspirado por Piscator – a se ater àquela falsa dicotomia estabelecida pelo cânone aristotélico, até então, não completamente superada. Afirma o teatrólogo brasileiro:

A maior dificuldade para compreender as extraordinárias transformações que sofre o teatro, com a contribuição do pensamento marxista, consiste na deficiente utilização de certos termos. Justamente porque essas gigantescas transformações não foram imediatamente percebidas, as novas teorias foram explicadas com o velho vocabulário: para designar novas realidades, se utilizaram velhas palavras, tentou-se utilizar novas conotações para palavras já cansadas e exaustas por suas velhas denotações (BOAL, 2014, p. 97).

A arte teatral de Brecht, expressão de superação daquela falsa dicotomia, afirma-se sob o signo da liberdade formal, incluindo na arte dramática elementos narrativos; aqueles que essencialmente se entediam pertencer à forma épica, conforme o cânone clássico assim os colocará. Na vanguarda do teatro de seu tempo, Brecht desmontou a pretensa rigidez formal de Aristóteles, superando também, em razão, seu conteúdo. Afirma ele:

[...] a oposição entre épico e dramático, durante longo tempo considerada insuperável, perdeu a sua rigidez; basta-nos chamar a atenção para o fato de a cena, pelas aquisições técnicas, ter adquirido condições para incorporar nas representações dramáticas elementos narrativos (BRECHT, 2005, p. 65).

Os elementos narrativos incluídos na forma dramática (teatro), responsáveis por dobrar o desenrolar da ação, deslocam o sinal defendido por Aristóteles. As intenções de Brecht são justamente inserir na ação dramática o efeito contrário à produção da empatia, responsável por purificar, por meio da “descarga das emoções”, essas mesmas “emoções suscitadas”, por isso que o dramaturgo defende a forma “não aristotélica”. Por seu turno, forma esta possível através da interrupção da ação que acentua essa quebra, por isso o aspecto essencialmente épico do teatro de Brecht, isto é, narrativo.

A ação não apenas recorre a desenvolver-se no tempo “presente”, mas, com auxílio das técnicas narrativas, ela pode ser recordada, recapitulada. Pois, enquanto na forma dramática “as personagens vivem seu destino *agora*, pela primeira vez [...] os atores não reproduzem, narram ou relatam o destino de César, de Maria Stuart ou Macbeth, mas vivem o drama deles, [...] na atualidade da representação” (ROSENFELD, 2017, p. 28, grifo do autor). Já na forma épica, através da inclusão de elementos narrativos, não há um encadeamento linear e rigoroso da ação, conforme pressupõe a forma dramática. Logo, os saltos de tempo e de espaço exigem que se intervenha “um narrador (mesmo que não explícito) que, sem se preocupar com a concatenação causal rigorosa da ação, seleciona de um tecido de eventos múltiplos, entrelaçados com outros eventos, os episódios que se lhe afiguram dignos de serem apresentados” (ROSENFELD, 2017, p. 29).

Por seu turno, a interrupção da ação por meio da intervenção narrativa apenas foi possível ser concretizada com o avanço da técnica, permitindo incluir elementos na peça teatral, até então, exclusivos da forma épica. Conforme Brecht,

O palco principiou a “narrar”. A ausência de uma quarta parede deixou de corresponder à ausência de um narrador. E não era somente o fundo que tomava posição perante os acontecimentos ocorridos no palco, trazendo à memória, e enormes telas, outros acontecimentos simultâneos, ocorridos em algum lugar; justificando ou refutando, através de documentos projetados, as falas das personagens; fornecendo números concretos, suscetíveis de serem apreendidos através dos sentidos, para acompanharem diálogos abstratos; pondo à disposição de acontecimentos plásticos, cujo sentido fosse indefinido, números e frases (BRECHT, 2005, p. 66).

O palco de Brecht propõe, dessa forma, através da inclusão da narração e, por sua vez, da exclusão da quarta parede, usar toda a sorte de implementos técnicos a fim de suscitar no público uma atitude crítica. A ação não mais é vivenciada no presente, mas com implementos técnicos pode também ser recordada

ou vista sob outros ângulos e aspectos (temporais e espaciais). Implementos esses, tais como: o “cinema, os slides, os gráficos de uma infinidade de mecanismos e recursos extrateatrais que podiam explicar a realidade verdadeira na qual a peça se baseava” (BOAL, 2014, p. 98). Esses elementos racionalmente escolhidos, adequados a cada situação e corretamente selecionados, conforme o uso consciente das técnicas formuladas e desenvolvidas por Brecht, auxiliariam a distanciar os acontecimentos apresentados em cena, ao invés de os aproximar do espectador. Essa perspectiva possibilitaria compreender, de um modo analítico e crítico, as situações representadas, pois:

Não mais era permitido ao espectador abandonar-se a uma vivência sem qualquer atitude crítica (e sem consequências na prática), por mera empatia para com a personagem dramática. A representação submetia os temas e os acontecimentos a um processo de alheamento indispensável à sua compreensão. Em tudo o que é evidente, é hábito renunciar-se, muito simplesmente, ao ato de compreender. O que era natural, tinha, pois, de adquirir um caráter sensacional. Só assim as leis de causa e efeito podiam ser postas em relevo. Os homens tinham que agir de determinada forma e poder, simultaneamente, agir de outra (BRECHT, 2005, p. 66).

Mas, o tom harmônico (ou desarmônico) de suas intenções esquemáticas, acentuando-as no que há de peculiar em oposição à concepção aristotélica da forma teatral – sob forma absoluta, como afirma o poeta logo a seguir –, deve circunscrever a teoria do teatro épico a qualquer interpretação que lhe explicita tal contraposição absoluta e irrestrita à formulação aristotélica. Antes, deve-se guardar as ressalvas e nuances necessárias para um correto entendimento das intenções do dramaturgo de Augsburgo:

Em nenhuma dessas considerações deve ser esquecido que o teatro *não-aristotélico* é por enquanto uma forma de teatro; serve só a determinados objetivos sociais e não tem aspirações usurpatórias em relação ao teatro em geral. Eu mesmo posso empregar o teatro não-aristotélico ao lado do aristotélico em algumas produções (BRECHT, 2002, p. 157).

Isso porque uma não exclui necessariamente a outra. Ao acentuar a divergência de tom, Brecht não afirma uma oposição de contraste absoluto. Ao contrário, sua teoria teatral insere-se no interior de uma tradição já constituída. Mas, é preciso lembrar que o dramaturgo não a assimila sem uma necessária recusa, não há assimilação irrestrita dos pressupostos dessa estética. Compreensão que talvez falte a uma parcela de seus críticos, muitos desses dedicados a se ater ao caráter

“propagandístico”, à despeito de considerar toda teoria que fundamenta a prática teatral brechtiana às suas intenções políticas. Perspectiva levantada no estudo de Chiarini (1967), em que se lê:

É incontestável que no ponto de vista dos homens de cultura, o nome Bertolt Brecht seja sinônimo de “antiteatro”, represente uma tendência (segundo uns mais geral, segundo outros personalíssima) para recusar uma tradição dramatológica secular e, por isso, “clássica”, que demonstrou ser singularmente inadaptada para acolher em suas delicadas estruturas uma evidência muito pesada de conteúdos imediatos e atuais não assimilados e, talvez, nem mesmo assimiláveis. Mais ou menos à meia voz, reprova-se em Brecht ter dobrado tão glorioso e ilustre gênero literário – o que de Aristóteles a Lessing³⁵ aparecerá como o máximo da expressão poética, a coração de uma escala de valores estéticos que se verificavam, precisamente, em suas leis imutáveis – a fins “ilícitos”, a secretas distorções e violências ideológicas, rebaixando-o “ditatorialmente” a mero instrumento a serviço de inflexíveis razões extra-estéticas (CHIARINI, 1967, p. 99-100).

Recapitulando os pontos de disputa contra Aristóteles, Brecht concentra-se, basicamente, em: 1) interromper a ação dramática por meio da inclusão dos elementos épicos (narrativos); 2) rompimento com o imperativo do desenrolar da ação dramática, sendo as partes necessariamente submetidas ao todo; 3) a representação cênica de personagens de “tipo elevado”. Todos esses submetidos à intenção de ruptura do elemento de repouso causado pelo *érgon* do arco dramático, suscitando, através da purgação das emoções, a catarse – elemento teleológico da ação dramática, explicitado na peça “bem-feita”³⁶. Uma vez que, a serviço de suas posições, “o belo não deve continuar a nos parecer verdadeiro, pois o verdadeiro não é percebido como belo” (BRECHT apud³⁷ PEIXOTO, 1981, p. 50).

Para que essa posição política ocorra, é fundamental romper com o “sistema trágico” defendido por Aristóteles, o qual é classificado por Boal (2014, p. 111) como “sistema coercitivo”. Dado que o fundamento “coercitivo” desse

³⁵ Cf. REALE, Giovanni. *História da filosofia: filosofia pagã antiga*, v. 4. São Paulo: Paulus, 2005. p. 324. “Escritor brilhante, colaborador de revistas, polemista incansável Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) escreveu muito para o teatro, interessou-se por filosofia da arte e filosofia da religião”.

³⁶ Cf. ARISTÓTELES. Poética. In: ARISTÓTELES II. Os pensadores. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Nova Cultural, 1987. “A tragédia, imitação que se efetua não por narrativa, mas mediante atores que falam pelo poeta, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas mesmas emoções suscitadas” (ARISTÓTELES, 1987, 1449ab, p. 205).

³⁷ Algumas citações de Brecht referem-se à peça inacabada *A compra do latão*, produzida ao longo de 16 anos (1939-1955). Nela, conta-se a história de uma companhia de teatro que discute quais os rumos que o teatro moderno deve tomar. Na peça, Brecht desenvolve qual seria o papel do filósofo nesse novo teatro. Infelizmente, não conseguimos ter acesso diretamente a essa obra – inédita no Brasil. Há uma versão portuguesa, editada pela Vega, mas que também não obtivemos acesso. Logo, quando esta for citada em nosso texto a partir de outros que não diretamente Brecht, sinalizaremos essa idiossincrasia, como é, agora, o caso.

sistema apoia-se sobre a “empatia”, isto é, “a relação emocional que se estabelece entre personagens e espectadores, e que provoca, fundamentalmente, a delegação de poderes por parte destes que se transformam em objeto daqueles” (BOAL, 2014, p. 111).

Brecht também não deseja levar ao palco o homem “superior”, objeto da composição poética para Aristóteles, conforme já se esboçou anteriormente. Sua intenção é outra: trazer ao palco um tipo peculiar de “herói”, o “herói surrado”³⁸. Não sendo, portanto, de bom alvitre ter sua consciência admoestada pela empatia e, por sua vez, suscitar a catarse. Logo, o aspecto não admoestador do teatro épico deve-se contrapor a qualquer sociedade com os aspectos dramáticos da composição aristotélica, isso porque a consciência do espectador, abstraída que está pelo ilusionismo cênico, tende a se conformar, induzida pelo espetáculo “coercitivo”. Ora, serve a quem mais esse efeito senão a canhestra ideologia burguesa?

2.3 CENA III – BRECHT: UM PALCO CIENTÍFICO DE DEMONSTRAÇÃO DA CONDIÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DO HOMEM

Após nos determos a explicar no tópico anterior as principais objeções do teatro épico de Brecht às formas clássicas da tradição dramatológica, em especial à de Aristóteles, deter-nos-emos a especificar os aspectos científico e crítico dessa proposta teatral. Desse modo, explicaremos, exemplificaremos e ilustraremos, sempre que for possível, os elementos técnicos essenciais para que haja uma correta execução científica das técnicas desenvolvidas por Brecht.

Nas notas sobre a “ópera” *Mohagonny*, Brecht nos apresenta uma tabela que resumiria essas intenções, apresentando-nos a distinção denotativa entre a forma épica e a forma dramática. Alertando que o esquema desenvolvido “não apresenta contrastes absolutos, e sim, meramente variações de matiz” (BRECHT, 2005, p. 31). A tabela é, por assim dizer, um quadro comparativo que demonstra, em linhas gerais, a intencionalidade da peça épica, tanto no que se refere ao texto quanto no que se refere à representação cênica. Destinada a informar o público, a

³⁸ Walter Benjamin [parece ter razão] quando sustenta que o “teatro épico é o teatro do herói surrado. O herói não surrado não atinge a reflexão” (CHIARINI, 1967, p. 19).

forma épica não apela senão à persuasão puramente racional, à despeito da forma dramática puramente emocional (BRECHT, 2005). Observemos a tabela:

Tabela 1 – COMPARATIVO ENTRE A FORMA DRAMÁTICA E A FORMA ÉPICA

<i>Forma dramática do teatro</i>	<i>Forma épica do teatro</i>
Atuando	narrando
envolve o espectador em uma ação cênica	torna o espectador em um observador mas
gasta-lhe a atividade	desperta a sua atividade
possibilita-lhe emoções	força-o a tomar decisões
Vivência	concepção do mundo
o espectador é colocado dentro de algo [...]	é posto em face de algo
sugestão	argumento
os sentimentos são conservados	são impelidos a atos de conhecimento
o espectador identifica-se, convive	o espectador permanece em face de, estuda
o homem é pressuposto como conhecido	o homem é objeto de pesquisa
o homem imutável	o homem mutável que vive mudando
tensão visando ao desfecho	tensão visando o desenvolvimento
uma cena pela outra [...]	cada cena por si
crescimento (orgasmo; nota do autor)	montagem
acontece linear	em curvas
necessidade evolutiva	saltos
o homem como ser fixo	o homem como processo
o pensamento determina o ser emoção	o ser social determina o pensar raciocínio

FONTE: ROSENFELD, 2011, p. 149³⁹.

Detendo-nos a uma primeira interpretação da tabela, além da primeira oposição que evidencie a dicotomia – atuação de um lado, narração de outro –, já

³⁹ Além das obras consultadas de Brecht, todos os comentadores de Brecht acessados durante a pesquisa reproduzem, de uma maneira ou de outra, a referida tabela, responsável por ilustrar as intenções acentuadas de Brecht em oposição à forma clássica de teatro (dramática). Optamos por reproduzi-la conforme é apresentada em Rosenfeld (2011, p. 149), isso porque, em razão de tradução e semântica, parece-nos a melhor versão entre todas as que obtivemos acesso.

acentuada anteriormente em nossa exposição, há outras que melhor devem ser analisadas aqui.

Por exemplo, enquanto na forma dramática o espectador se vê envolvido na ação cênica, sendo admoestado por esta; na forma épica, confere-se ao espectador a atitude de tornar-se um “observador”, despertando-lhe não o “repouso”, mas o convite para “ação”. Enquanto, como segundo exemplo, a forma dramática avilta a consciência do espectador, auxiliada pela “ilusão teatral”, encarcerando-a “dentro” da ação; a épica, por sua vez, evidencia a moldura cênica, impedindo a consciência de se entregar hipnoticamente à ação. De igual modo comparativo, enquanto a forma dramática procura representar o “homem superior”, submetido aos desígnios e caprichos do destino; a forma épica “demonstra” o caráter humano como produto de um mundo mutável. Por fim, enquanto o valor absoluto da dramática é o sentimento, o psicologismo, o “eu” profundo, na afirmação de sua mais íntima subjetividade; a forma épica demonstra os elementos sociais que a subjetividade irracional se compraz em ocultar, evidenciando as forças concretas que determinam a consciência.

Bornheim (1992), já anteriormente arrolado neste estudo, indica outros elementos, através de uma perspectiva macroestrutural, que contribuem para um melhor esclarecimento do esquema de Brecht. Agrupando os itens da tabela sob a ótica de algumas categorias essenciais, compõem um pertinente panorama, absolutamente indispensável para compreendermos ainda melhor o esquema de Brecht.

Essas categorias, para Bornheim (1992), que agrupam os 19 itens da tabela poderiam ser exprimidas assim: 1) a perspectiva do espectador; 2) compreensão social da natureza humana; 3) a estrutura do espetáculo cênico; 4) consciente que agora está da dimensão social da natureza humana, isto é, o espectador pode se convencer da necessidade de transformação social; por fim, 5) a concepção filosófica, de orientação marxiana, que embasa o esquema do teatro épico. Pelo grau de sua pertinência, achamos fundamental reproduzir essas considerações de forma textual:

A principal preocupação situa-se na perspectiva do espectador (dos itens 1 a 8). A partir desse contexto, alcança-se a determinação do que seja a natureza humana (itens 9 e 10). Dos itens 11 a 15, o esquema se ocupa da própria estrutura do espetáculo e de seus pressupostos. Volta-se, então, ao espectador, agora como agente de transformação do mundo (itens 16 e 17),

para concluir (item 18) com uma afirmação tirada de Marx e que constitui o embasamento filosófico de toda a proposta (BORNHEIM, 1992, p. 141-142).

Bornheim (1992), tangenciando o embasamento filosófico que sustenta o último item da tabela, certamente se refere a uma conhecida passagem de Marx, a qual pode ser encontrada no *Prefácio da Para a crítica da economia política* (MARX, 2009), onde se afirma: “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 2009, p. 47). Essa perspectiva de Marx, esboçada na *Para a crítica da economia política*, leva-o a especificar a relação existente entre estrutura econômica e superestrutura ideológica, mais detidamente na *Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 1998), obra que desenvolveu em coautoria com Engels. Nela, os autores afirmam que:

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. [...] são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos de seu pensamento. *Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência* (MARX; ENGELS, 1998, p. 19-20, grifos nossos).

Assim, o que Marx e Engels dizem é que a produção das ideias, das representações, da consciência está diretamente entrelaçada à atividade material e às relações materiais que os homens estabelecem entre si no interior das relações de produção. Logo, as representações, as ideias, os pensamentos não são mais do que a emanção direta de sua atividade material. Mas, é essa atividade material que permite aos “homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento” (MARX; ENGELS, 1998, p. 19-20), e do mesmo modo, o produto que lhe é próprio: a consciência.

Retomando a tabela, sem deixar de nos ater à perspectiva filosófica que a embasa, Peter Szondi⁴⁰ (1929-1971) afirma que a escolha da forma narrativa, em detrimento à forma dramática, apresenta-se como método capaz de refletir os elementos da infraestrutura. Porquanto, de acordo com ele (apud LIMA, 2014, p. 40), “no teatro épico, ao contrário [do teatro aristotélico] – e conforme as suas intenções científico-sociológicas – reflete-se sobre a ‘infraestrutura’ social das ações em sua alienação coisifica”.

Por isso, o teatro épico rompe a estrutura temporal clássica, pois desloca o encadeamento natural do desenrolar da ação dramática, por meio da inserção de cortes e rupturas, daí a opção pela montagem épica⁴¹. Para Brecht cada cena deve existir em função de si mesma, oposto ao comumente conhecido que uma cena vive a outra (BRECHT, 2005). Logo, por sua vez, a cena “pode ser repartida, enquanto a forma dramática tradicional pede a manutenção da unidade da forma” (LIMA, 2014, p. 40). Assim, à despeito do encadeamento dramático em que o “tempo – qualitativo e não-quantificável – sofre, com a reificação, um processo de espacialização e uniformização, a narrativa deve problematizar, em sua forma, o novo formato do tempo no qual decorre a história” (LIMA, 2014, p. 40). Rosenfeld (2011) se detém também a esse aspecto:

O encadeamento rigoroso da Dramática pura, o qual sugere a situação irremediavelmente trágica do homem, devido ao envolver inexorável da ação linear, é substituído pelo salto dialético. Esta estrutura em curvas permite entrever, em cada cena, a possibilidade de um comportamento diverso do adotado pelos personagens, de acordo com as situações e condições diversas (ROSENFELD, 2011, p. 150).

Concluindo esse ponto, para Rosenfeld (2011), Brecht rompe com a estrutura temporal da ação dramática para conferir, justamente à ação, o movimento dialético que, por método, não pode se apresentar sob o fluxo “orgânico” de um enquadramento progressivo e “natural” do tempo. O fluxo dialético, antes, exprime-se através de saltos e curvas que, por sua vez, permitem ao espectador ser capaz

⁴⁰ Referência fundamental para estudos sobre o teatro, sobretudo os vinculados à estética hegeliana de matriz idealista.

⁴¹ Explica Benjamin em seu ensaio *O autor como produtor*: “Como vedes, o teatro épico adota aqui, com o princípio da interrupção, um procedimento que se tornou familiar para nós, nos últimos anos, com o desenvolvimento do cinema e do rádio, da imprensa e da fotografia. Refiro-me ao procedimento da montagem: pois o material montado interrompe o contexto no qual é montado” (BENJAMIN, 2014, p. 143).

de “entrever” o que ocorre no interior de cada cena. Desse modo, no lugar da ação aparece a demonstração de situações; surgem, assim, quadros vivos (BRECHT, 2005).

O interesse de Brecht, inspirado pelo racionalismo científico dos modernos pensadores, é despertar, tal como eles, o espírito crítico. Mas, o objeto de análise de Brecht difere do que procurava desmistificar “as antecipações da natureza”⁴², quebrando ídolos⁴³, seus métodos e objetivos científicos se voltam para os acontecimentos da vida social, para a História. A investigação da natureza deve ser substituída pela investigação histórica (BORNHEIM, 1992). Para que isso ocorra, é preciso soterrar os ídolos que sustentam o teatro burguês. O espectador deve voltar sua análise, depurado dos *ídola fori*, em direção à investigação científica, de natureza dialético-materialista. Podendo, assim, perceber o que a ideologia burguesa se preocupa em ocultar. Logo, a condição social, material e concreta que os homens estabelecem entre si pode se revelar.

A peça, portanto, se transforma em um experimento orientado a investigar e a testar o homem, não em sua dimensão psicológica e fatalista da tragédia, logo, subjetiva, mas como objeto submetido às determinações das forças econômicas, sociais, políticas, históricas, reais e concretas; acima de tudo, passíveis de compreensão e transformação. Pois, as técnicas épicas visam, sobretudo, distanciar tudo aquilo que, de tão corriqueiro e natural, apresenta-se familiar, exprimindo ainda as contradições sociais que acusam a necessidade de sua superação. Conforme Brecht:

Essa técnica permite ao teatro empregar, nas suas reproduções, o método da nova ciência social, a dialética materialista. Tal método, para conferir mobilidade ao domínio social, trata as condições sociais como acontecimentos em processo e acompanha-as nas suas contradições. Para a técnica em questão, as coisas só existem na medida em que se

⁴² Francis Bacon (1561-1626). Cf. REALE, Giovanni. *História da filosofia*: filosofia pagã antiga, v. 3. São Paulo: Paulus, 2004. p. 263: “Com Bacon tem início nela história do Ocidente uma ‘nova atmosfera intelectual’. Ele indagou e escreveu sobre a função da ciência na vida e na história humana; formulou uma ética da pesquisa científica que se contrapunha de modo claríssimo a mentalidade de tipo mágico que, ainda em seus tempos, era largamente dominante; tentou teorizar nova técnica de pesquisa da realidade natural; lançou as bases da moderna enciclopédia das ciências, que se tornará um dos empreendimentos mais importantes da filosofia europeia”.

⁴³ “Os ídolos e as falsas noções que invadiram o intelecto humano, nele lançando raízes profundas, não só sitiam a mente humana, a ponto de tornar-lhe difícil o acesso à verdade, mas também (mesmo quando dado e concedido tal acesso) continuam a nos incomodar durante o processo de instauração das ciências, quando os homens, avisados disso, não se dispõem em condições de combatê-los à medida do possível” (BACON apud REALE, 2004, p. 269).

transformam, na medida, portanto, em que estão em disparidade consigo próprias (BRECHT, 2005, p. 146-147).

3 INTERLÚDIO: A PEDAGOGIA TEATRAL DE BRECHT

*Como pode não ser um embusteiro aquele que
Ensina aos famintos outras coisas
Que não a maneira de abolir a fome?*
(Bertolt Brecht).

Qual é o valor pedagógico da obra de Bertolt Brecht? É, pois, nessa questão que procuraremos nos debruçar neste capítulo. Até aqui podemos perceber que a teoria e a prática de Brecht é uma pedagogia dialética, mas falta, entretanto, esmiuçar mais detidamente sobre o valor dialético dessa pedagogia e como ela se apresenta no teatro do dramaturgo.

Segundo um artigo, Melo (1986, p. 161) afirma, enquanto homem do teatro, “Brecht foi sobretudo um pedagogo”. A autora sustenta a tese, para ela evidente – seguindo a esteira das contribuições de Steinweg⁴⁴, importante pensador do teatro –, que “todo o seu [Brecht] trabalho foi definitivamente marcado pela atenção ao ensinar e aprender, buscando fazer destes processos um ato de prazer e incutir-lhes uma atitude otimista e revolucionária, voltada para um compromisso coletivo” (STEINWEG, 1976 apud MELLO, 1986, p. 161).

A prioridade pedagógica⁴⁵, de orientação marxista, nas explícitas intenções do teatro épico, é proporcionar não a reprodução das situações, mas, antes, revelá-las (BENJAMIN, 2017, p. 14). Isso porque Brecht e toda a filosofia marxista, que sustenta seus pressupostos, entendem a necessidade do impulso transformador, antítese da postura complacente – que nada contribui ao impulso de transformação social. Pois, quem se compraz com o repouso não se movimenta em direção a ação, tampouco compreende a necessidade de transformar um mundo que necessita de

⁴⁴ Reiner Steinweg (1939), referência para muitos dos autores desta pesquisa. Até onde podemos constatar não há qualquer obra sua traduzida para o português ou espanhol, dificultando, assim, o acesso direto ao seu pensamento.

⁴⁵ Não se confunda aqui e misture-se as peças notadamente ditas “didáticas” de Brecht como as que encerrariam, apenas estas, os objetivos pedagógicos do poeta. O elemento pedagógico que procuramos acentuar refere-se não apenas a essas peças, mas a sua obra teatral como um todo. Sendo, todas elas, em algum sentido didáticas, as peças de Brecht preservam todas, salvo melhor juízo, uma intencionalidade pedagógica. Explica: MELO, Vilma Botrel Coutinho de. Reflexões sobre ensinar a aprender segundo Brecht. In: SEMANA DE ESTUDOS GERMÂNICOS. *Anais...* v. 11, p. 151-163. p. 161: “está evidente que todo o seu teatro [Brecht] foi definitivamente marcado pela atenção ao ensinar e aprender, buscando fazer desses processos um ato de prazer e incutir-lhes uma atitude otimista e revolucionária, voltada para o compromisso com o coletivo.”

mudança. É preciso, então, primeiro demonstrar essa necessidade para exercitar no teatro suas possibilidades efetivas de realização.

Por isso, no que se refere ao teatro, a atitude inquietante, responsável por provocar o despertar crítico diante de uma realidade que necessita de transformação, deve ser provocada. Por conseguinte, o trabalho pedagógico deve se contrapor à identificação e purgação emocional com as situações cênicas; uma vez que estas servem apenas à ideologia burguesa, e nada podem contribuir para um teatro que, em sentido pedagógico, cultiva intenções políticas outras. Sobre esse ponto, ilustra Rosenfeld:

O fim didático exige que seja eliminada a ilusão, o teatro mágico, o impacto mágico do teatro burguês. Esse êxtase, essa intensa identificação emocional que leva o público a esquecer-se de tudo, afigura-se a Brecht como uma das consequências principais da teoria da catarse, da purgação e da descarga das emoções através das próprias emoções suscitadas (ROSENFELD, 2011, p. 148).

No primeiro tópico, exploramos a contraposição de Brecht em relação à teoria da catarse, mas não havíamos explorado o aspecto pedagógico dessa contraposição. Lá, procuramos demonstrar o elemento da objeção das relações intersubjetivas, às quais Brecht notadamente se contrapõe. Mas, toda a formulação de Brecht está inscrita nos fins didáticos, daí a necessidade de compreender a negação da catarse também sob esse contorno.

É preciso que o teatro descortine os elementos que o tornam teatro, isto é, o efeito pedagógico que surge a partir da descoberta. Nessa forma de composição e representação, o efeito pedagógico não é alijado pelo efeito mágico que o teatro burguês enseja, classificação de Brecht; o que impossibilita a descoberta e, por consequência, o impulso transformador provocado por ela. “Enquanto o teatro tentar ocultar que é teatro, rejeitando portanto o distanciamento, não poderá ocorrer, no sentido proposto por Brecht, a união entre aprendizagem e diversão, nem entre teatro e filosofia” (D’ANGELO, 2006, p. 105).

É nesse sentido que o “palco principiou a ter uma ação didática” (BRECHT, 2005, p. 67). Mas, uma ação didática que recebe de Brecht uma definição específica, resumindo-a, essencialmente, nos seguintes termos: “O teatro passou a

oferecer aos filósofos⁴⁶ uma excelente oportunidade, oportunidade, aliás, aberta apenas a todos aqueles que desejavam não só explicar como também modificar o mundo. Fazia-se filosofia; ensinava-se, portanto” (BRECHT, 2005, p. 67). Mas, esse ensinamento, como defende Brecht, não retira do teatro o elemento essencial que lhe é próprio: a diversão. Ao contrário do que muito se criticou no teatro brechtiano, afirma o dramaturgo:

É voz recorrente que existe uma diferença marcante entre aprender e divertir-se. É possível que aprender seja útil, mas só divertir-se é agradável. É preciso defender o teatro épico contra qualquer possível suspeita de se tratar de um teatro profundamente desagradável, tristonho e fatigante (BRECHT, 2005, p. 67).

É por essa via que devemos compreender o teatro brechtiano. Não obstante, o tom árido, característico de sua poética, é um dos elementos fundamentais do seu aspecto didático. Não por isso, esse aspecto faz do teatro épico algo que não seja agradável e, igualmente, divertido. Aspecto esse que faz o poeta não se ocupar de qualquer tema, nem, tampouco, como já vimos, que se inscreva a uma forma que lhe dê sentido:

Os tempos de máxima opressão são aqueles em que quase sempre se falam de causas grandiosas. Em tais épocas, é necessário ter coragem para falar de coisas pequenas e mesquinhas como a comida e a moradia dos que trabalham, no meio do palavreado homérico em que o espírito de sacrifício é agitado como estandarte glorioso (BRECHT, 1967b, p. 20).

A passagem acima ilustra o que Benjamin, já no seu primeiro escrito sobre Brecht, apresentando inicialmente como peça radiofônica⁴⁷, definirá como a matéria de Brecht: a pobreza. Segundo a leitura de Bolle (1986, p. 11), Benjamin já considerava Brecht um dramaturgo “modelar”, justamente porque, para o filósofo e crítico literário, o poeta “questiona o humanismo filantrópico, idealista, à luz da manifestação da barbárie na sociedade contemporânea”. Nesse sentido, Brecht não emprega seu talento livremente, por isso, “entre os escritores alemães, [Brecht] pertence a uma pequena minoria que se questiona onde aplicar seu talento” (BENJAMIN, 1986, p. 121). Assim, é possível compreender o essencial de Brecht:

⁴⁶ Leitor: melhor exploramos esse ponto em um tópico específico deste capítulo.

⁴⁷ Cf. BOLLE, Willi. Apresentação. In: BENJAMIN, Walter. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix, 1986. p. 11.

“Seu assunto é a pobreza” (BENJAMIN, 1986, p. 125). Pobreza que se expressa de várias formas, mas, fundamentalmente, na:

[...] pobreza fisiológica e econômica do homem na era da máquina. “O estado deve ser rico, o homem deve ser pobre; o Estado deve ter a obrigação de poder muito, o homem deve ter a permissão de poder pouco”: este é o direito humano geral da pobreza, tal como Brecht a formula, o analisa nos seus escritos quanto à sua fecundidade e o mostra na sua aparência franzina e na sua vestimenta usada (BENJAMIN, 1986, p. 125).

Para atuar na luta que trava o destino dos homens, a poesia e o teatro recebem a sua função. Logo, tal como compreende Benjamin e, por isso também para ele o elemento “modelar” de Brecht que se coaduna com a perspectiva à qual defende o autor frankfurtiano. Isto é, esperar do dramaturgo que se posicione “com uma determinada escolha de valores, não mais exclusivamente literários” (BOLLE, 1986, p. 11). Pois, diante de uma estética que visa intervir na *práxis* revolucionária, o “conceito de obra literária fica postergado em prol do valor de uso de uma literatura em busca de modelos políticos” (BOLLE, 1986, p. 11).

Distanciando-nos um pouco da Alemanha e aproximando-nos um pouco da realidade de nosso tempo, um importante poeta curitibano⁴⁸ também disse, um pouco depois de Benjamin e Brecht, sobre a importância do escritor para uma transformação social:

en la lucha de classes
todas las armas son buenas
piedras
noches
poemas (LEMINSKI, 2014, p. 93).

Mas, para Brecht, nem todos os poemas “*son armas buenas*”. “A eliminação de ‘tudo que faz o homem completo e humano e a sua substituição de um discurso árido’ e ‘unilateral’ é, pois, para Brecht o resultado de uma escolha consciente” (CHIARINI, 1967, p. 165). Esse aspecto melhor pode ser observado num conhecido poema⁴⁹, reproduzido a seguir:

Exclusivamente por causa da desordem crescente

⁴⁸ Paulo Leminski (1944-1989).

⁴⁹ *Exclusivamente por causa da desordem crescente*. In: BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913-1936*. Trad. Paulo Cesar de Souza. 2009. v. 34, p. 125.

Em nossas cidades de lutas de classes
 Alguns de nós decidiram agora
 Não mais falar de cidades à beira mar, neve nos telhados, mulheres
 Cheiro de maçãs maduras na despensa, as sensações da carne
 Tudo aquilo que torna o homem redondo e humano
 Mas sim falar apenas da desordem
 E assim tornar-se parcial, restrito, enredado nos negócios
 Da política e no vocabulário “indigno e seco
 Da economia dialética
 Para que essa coexistência terrível, compacta
 De quedas de neve (não é apenas fria, sabemos)”
 Exploração, carne reduzida, justiça de classe
 Não produza em nós aprovação
 De um mundo tão múltiplo, prazer
 Nas contradições de uma vida tão sangrenta
 Vocês compreendem (BRECHT, 2009, p. 125, grifo do original).

Retomando ao teatro, quanto ao seu aspecto didático e político, à despeito de aridez de sua atmosfera, a qual é absolutamente necessária para uma correta compreensão da realidade, não devemos assumir que a obra brechtiana não encerra em si qualquer aspecto de diversão. É, nesse sentido, o que afirma Brecht, na seguinte passagem:

Chegou a altura de rebatermos, por muito que pese ao comum das pessoas, o nosso propósito de emigrar do reino do aprazível e de manifestarmos, por muito que pese ainda o maior número de pessoas, o nosso propósito de nos estabelecermos, daqui para a frente, neste reino. Tratemos o teatro como um recinto de diversão, único tratamento possível desde que o enquadremos numa estética, e analisemos, pois, qual a forma de diversão que mais nos agrada (BRECHT, 2005, p. 127).

O conhecimento agradável, ao qual refere-se Brecht, explicita-se no seu teatro como ato de conhecer o homem em sua dimensão mutável, isto é, o conhecimento do fato de que o homem pode ser conhecido de diferentes modos engendra um sentimento de triunfo, diverso daquele teatro que apresenta o homem como “algo de mecânico, completamente aplicável, incapaz de resistência” (BRECHT apud BENJAMIN, 2014, p. 95).

Por essa razão, segundo Brecht, não será qualquer teatro, mesmo que se apresente com uma “roupagem revolucionária”, que conseguirá tal efeito. O instituto teatral deve, para produzir a apreensão crítica da realidade, revolucionar os meios

de produção artística, para que possa, assim, tornar-se um instrumento pedagógico-crítico. Sobre esse ponto, afirma Brecht:⁵⁰

Ao expormos novos princípios artísticos e ao elaborarmos novos métodos de representação, temos de tomar como ponto de partida as solicitações urgentes de um período de mutação como este que atravessamos; a possibilidade e a necessidade de uma nova organização da sociedade impõem-se. Todos os acontecimentos relativos aos homens são examinados, *tudo* tem de ser encarado através de um prisma social. Um teatro que seja novo necessita, entre outros, do efeito de distanciamento, para exercer crítica social e para apresentar um relato histórico das reformas efetuadas (BRECHT, 2005, p. 88, grifo do autor).

Assim, o efeito de distanciamento é, para Brecht, o elemento responsável por atribuir ao “novo teatro” a função necessária para a “crítica social e seu relato histórico das transformações efetuadas” (BRECHT, 2005, p. 88). O efeito de distanciamento é responsável por produzir o efeito de “assombro” no espectador, para esse se ater na necessidade e perceber diante de si “a necessidade e a possibilidade de remodelar a sociedade”. Enquanto função não admoestadora, conserva o sentido pedagógico das intenções de Brecht. Pois, o efeito evidencia as possibilidades, exercitadas na montagem cênica, de exercer a transformação social. Para que essa tenha sentido, o correto conhecimento da realidade precisa ser apresentada de forma figurada na sua mais ampla dimensão, isto é: “Tornar reconhecível a verdade e a realidade do teatro” (BRECHT apud PEIXOTO, 1981, p. 46).

Por isso, o teatro de Brecht não serve a qualquer público ou a qualquer tema para destinar seu efeito pedagógico. Nesse sentido, a obra de Brecht deve ser encarada sob a perspectiva dos fins didáticos à *práxis* política do dramaturgo. Daí porque, por exemplo, Benjamin (2017) atribui primazia ao sentido pedagógico mais do que à estética. Uma vez que o teatro de Brecht se põe a serviço das intenções políticas claras, isto é, promover a transformação social, para tal, deve a arte se transformar. Ainda que essa transformação lhe imponha o preço de um verniz de tonalidade árida.

Em resumo, o teatro deve se mostrar teatro. Por isso, a argumentação do poeta sustenta que a peça orientada pela teoria aristotélica, procurando através da

⁵⁰ Cf. LIMA, B. Benjamin leitor de Brecht: cinema e distanciamento. *Pandemonium*, São Paulo, v. 17, n. 24, p. 37-52, dez. 2014.

empatia purgar as emoções, não faz outra coisa senão impor ao público uma tal situação que, induzindo-o ao estado de repouso, afigura-lhe “cômoda”. Pois, o “público assim purificado sai do teatro satisfeito, convenientemente conformado, passivo, encampado no sentido da ideologia burguesa e incapaz de uma ideia rebelde” (ROSENFELD, 2011, p. 148).

Brecht, ao contrário, não quer que seus “espectadores continuem pendurando o cérebro junto com o chapéu, antes de entrarem no teatro, como o fazem os espectadores burgueses” (BOAL, 2014, p. 113). Quer, antes, que compreendam a peça como uma encenação, podendo ser contada de outro modo; notando que há forças que condicionam o pensamento, mesmo que muitas vezes estejam ofuscadas pela iluminação do palco burguês, responsável por mistificar as máscaras sociais que os atores vestem.

3.1 CENA IV – O EFEITO DE DISTANCIAMENTO

Vimos até aqui que Brecht quer conferir ao espectador uma postura diversa daquela que o teatro chamado por ele de burguês impacta no público. Ao propor uma atitude crítica, não servirão apenas os elementos até aqui explorados, pois esses se servem da técnica do distanciamento, talvez o grande achado de Brecht; sem um correto uso dela, todo o restante perde a sua eficácia, à propósito daquela atitude crítica tão cultivada pelo poeta.

Por meio do *Verfremdungseffekt* (*V-effekt*), ou efeito de estranhamento/distanciamento, busca-se obter do espectador uma atitude analítica frente aos fatos, visualizando e entendendo as situações postas em cena de maneira crítica, afastando-o dos mecanismos que o impediam dessa possibilidade. Não tendo a sua consciência admoesta, é levado a tomar uma postura não complacente diante das coisas que se afiguram na ação cênica. O espectador “começando a estranhar tantas coisas que pelo hábito se lhe afiguram naturais e imutáveis se convence da necessidade transformadora” (ROSENFELD, 2011, p. 151). Uma vez que, quando está alienado dessa possibilidade, não pode o público se apropriar de tal atitude:

Alienando completamente o próprio objeto, como acontecia no teatro antigo e medieval, por meio de máscaras humanas e animais, a representação subtrai esse mesmo objeto ao “domínio” do público, à sua compressão efetiva, impedindo a possibilidade de influir sobre ele (CHIARINI, 1967, p. 142).

A representação, portanto, não pode subtrair do público o domínio da ação, ainda que se apresente de forma figurada, por meio da encenação de uma fábula. A intenção com o efeito de distanciamento é recuperar o efeito da descoberta do cotidiano de maneira surpreendente, à despeito de se deixar conduzir por ele. Logo, “as personagens e o ambiente são apresentados como algo já conhecido e estranho ao mesmo tempo, de maneira que o público seja obrigado a assumir, nas suas comparações, uma atitude ativamente crítica” (CHIARINI, 1967, p. 140-141).

Segundo Brecht, para propor a condição analítica, racional e atenta do espectador, é necessário, como se observa, um novo movimento alienador, isto é, submeter o espectador a uma nova forma de alienação, responsável por “despojar os acontecimentos suscetíveis de serem influenciados socialmente no libelo de familiaridade que os resguarda” (BRECHT, 2005, p. 145). Isto é, retirar dos processos, que resultam as influências sociais, aquela marca de familiaridade que se mantém no abrigo do espectador do teatro burguês.

Retirar a marca de familiaridade por meio de um novo movimento alienador, isto é, iniciar a postura crítica alienando o que já se apresentava alienado, melhor explica Rosenfeld (2011), com a devida maestria didática que lhe é própria. Afirma ainda:

Para empreender é preciso compreender. Vendo as coisas sempre tal como elas são, elas se tornam corriqueiras, habituais e, por isso, incompreensíveis. Estando identificados com elas pela rotina, não as vemos com o *olhar épico da distância*, vivemos mergulhados nesta situação petrificada e ficamos petrificados com ela. Alienamo-nos da nossa própria força criativa e plenitude humana ao nos abandonarmos, inertes, à situação habitual que se afigura eterna. É preciso um novo movimento alienador – através do distanciamento – para que nós mesmos e a nossa situação se tornem objeto de nosso juízo crítico e para que, possamos reencontrar e reentrar na posse de nossas virtualidades criativas e transformadoras (ROSENFELD, 2011, p. 151-152).

Como se pôde observar, o espetáculo dramático aliena o espectador, não apenas de suas possibilidades transformadoras, mas também das criativas. Daí a razão do argumento do teatro burguês, o qual separa os artistas dos demais componentes de um espetáculo, conseguindo amparo na realidade, mesmo que

essa se apresente sustentada sob um frágil pilar. Esses, ainda, aproximam os processos tornando-os corriqueiros e habituais, tal como se afiguram em nossa condição social e humana, impedindo, por sua vez, qualquer distanciamento reflexivo e crítico dessa mesma condição. Logo, a alienação “épica da distância” tem por fim “impedir e sitiar a *Einfühlung*, isto é: a fusão total entre ator e espectador, de interpor uma espécie de diafragma entre dois termos que, de outra forma, como união mística entre palco e plateia [...] excluíram a objetivação” (CHIARINI, 1967, p. 143-144). Em Benjamin (2017), é possível ainda entender esse aspecto à luz da seguinte passagem:

Perdeu a função o fosso que separava atores do público como separa os mortos-vivos – o fosso cujo silêncio amplifica a devoção do drama, cujo soar amplifica o arrebatamento pela ópera, esse fosso que carrega de maneira mais indelével, entre todos os elementos do palco, as marcas de sua origem sacra (BENJAMIN, 2017, p. 11).

Fosso responsável por determinar a condição que, alienada de qualquer possibilidade de juízo crítico, acaba por impedir que a consciência insurja a caminhar em direção à negação dessa mesma condição reificada. Por isso, Brecht defendia, a propósito do seu teatro, que:

Não se permita de modo algum ao espectador entregar-se sem qualquer crítica (e sem qualquer consequência prática) aos acontecimentos por meio da identificação com os personagens dramáticos. A representação submetia os assuntos e ocorrências a um processo de distanciamento. Trata-se do distanciamento, que é necessário para que se possa compreender. Em relação a tudo que é evidente por si mesmo se renúncia à compreensão (BRECHT, 1967, p. 96).

Mas o efeito de distanciamento não serve apenas ao público, ele não está inscrito apenas a desalienação do espectador. Para Brecht (2005), o ator também é aviltado pela alienação, sendo assim, conserva tal como o espectador situação análoga. Por isso, Brecht se detém a compreender o papel do ator nessa forma de atuação “distanciada”.

O ator deve se ver distanciado da própria personagem, de modo que não permaneça nunca estranho ao seu papel. Ao contrário, o que deve ser acentuado é o caráter não identificatório a ponto de, sob qualquer hipótese, também o ator renunciar à sua própria consciência. Portanto, para o ator obter também ele o efeito alienante, deve modelar-se a recitação, “Esta, repudiando os esquemas tradicionais,

prescreve ao ator não se identificar jamais com a personagem, mas representá-la como diferente dele, isto é: alienando” (CHIARINI, 1967, p. 143). Conforme sustenta Brecht:

Em momento algum deve o ator transformar-se completamente em sua personagem. [...]. O ator deve mostrar apenas a sua personagem, ou melhor, não deve vivê-la; o que não significa que, ao representar pessoas apaixonadas, precise mostrar-se frio (BRECHT, 2005, p. 148).

Desse modo, o ator deve estranhar a representação, o procedimento particular; tornando-a citável, evidencia o distanciamento (BRECHT, 2005). Isso não significa que deve existir uma cisão entre ator e personagem, isto é, “o processo real, profano não é mais ocultado” (CHIARINI, 1967, p. 144). Mas sim, “O ator deve mostrar a personagem ou, melhor, não deve simplesmente revivê-la” (CHIARINI, 1967, p. 144). “No teatro épico”, segue Brecht citado por Benjamin, “o ator tem várias funções, e seu estilo de representar varia de acordo com cada função que ele preenche” (BRECHT⁵¹ apud BENJAMIN, 2014, p. 93). Acresce ainda o dramaturgo:

O ator deve mostrar uma coisa, e mostrar a si mesmo. Ele mostra a coisa com naturalidade, na medida em que se mostra, e se mostra, na medida em que mostra a coisa. Embora haja uma coincidência entre essas duas tarefas, a coincidência não deve ser tal que a contradição (diferença) entre elas desapareça (BRECHT⁵² apud BENJAMIN, 2014, p. 93).

Por exemplo, há algum tempo (2014), presenciei uma encenação da peça *A Boa Alma de Setsuan*⁵³, adaptada⁵⁴ pelo grupo de teatro Palavr/Ação, companhia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), cuja montagem fora exibida, com entrada

⁵¹ Benjamin está citando as notas de Brecht do programa da peça *Mann ist Mann*: escrito de 1924 a 1926. Primeira representação: Darmstadt, “Landestheater”, 26 de setembro de 1926, direção de Jacob Geis, encenação de Caspar Neher; ed. Berlim 1927. Cf. CHIARINI, Paolo. *Bertolt Brecht*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. p. 256.

⁵² Conforme já explicado na nota acima.

⁵³ “*Der gute Mensch von Sezuan*: escrito em 1938 a 1941 (música de Paul Dessau). Primeira representação: Zurique, “Schauspielhaus”, 4 de fevereiro, direção de Leonarhard Steckel, cenários de Teo Otto; ed. Berlim 1953. Cf. CHIARINI, Paolo. *Bertolt Brecht*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. p. 258.

⁵⁴ “A peça ‘A Boa Alma’ do grupo de teatro Palavr/Ação, [...] é uma recriação da peça original *Der gute Mensch von Sezuan* (A Boa Alma de Sezuan) do dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht. Escrita no exílio, a história apresenta uma reflexão crítica sobre as condições sociais para que a bondade possa existir. No enredo deus desce à Terra à procura de pessoas verdadeiramente boas – na obra original são três os deuses. A direção e recriação é de Cesar Felipe Pereira.” UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Extensão e Cultura. *Portal da Informação*. Curitiba, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2Olux8e>>. Acesso em: 6 ago. 2019.

franca, no Teatro Experimental da UFPR. Em vários momentos da peça os(as) intérpretes interrompiam a ação de suas personagens e passavam a aliená-las de si próprios. Isso ocorria, ora de maneira sutil, através de um simples piscar de olhos, acusando a intervenção do(a) ator(atriz); ora de maneira mais evidente e incisiva. Nestes momentos, deixava de falar no palco a personagem e retomava a direção da ação o(a) ator(atriz), passando a indagar, evidenciar, na tentativa de suscitar nele(a) e no público as intenções da personagem com relação à cena pretérita ao momento de interrupção. Distanciando-se da personagem, distanciavam ao mesmo tempo o público da ação ocorrida, possibilitando com esse movimento de “quebra” juízos racionais nos espectadores. A inquietação era tal que, não apenas durante a peça, mas também depois de seu desfecho, a inquietação crítica permanecia em mim. Foi depois desse episódio que decidi começar a estudar Brecht. Na minha compreensão ainda incipiente, já havia a clara intuição de que algo filosófico havia ali.

Para Benjamin (2014), mais assertivo que nós, esclarece as razões que conferem a interrupção da ação à postura crítica proporcionada por esse efeito, segundo pode-se observar a seguir:

A interrupção da ação que levou Brecht a caracterizar seu teatro como *épico*, combate sistematicamente qualquer ilusão por parte do público. Isso porque essa ilusão é inutilizável para um teatro que se propõe tratar os elementos da realidade no sentido de um ordenamento experimental. As condições, porém, surgem no fim dessa experiência, e não no começo. Condições estas que, de uma ou de outra forma, são sempre as nossas. Elas não são trazidas para perto do espectador, mas afastadas dele. Ele as reconhece como condições reais, não como arrogância, como no teatro naturalista⁵⁵, mas com assombro. O teatro épico, portanto, não reproduz as condições, ele as descobre. A descoberta das condições efetua-se por meio da interrupção das sequências. Mas a interrupção não possui um caráter de excitação; ela exerce uma função organizadora. Ela imobiliza os acontecimentos e com isso obriga o espectador a tomar uma posição quanto à ação, e o ator a tomar uma decisão quanto ao seu papel (BENJAMIN, 2014, p. 143, grifos do autor).

Cabe ao teatro demonstrar, à luz da encenação épica, os processos que tornam conhecido o ainda não completamente conhecido, pois esse aspecto “é

⁵⁵“O palco naturalista, não menos que a tribuna, é um palco absolutamente ilusório. Sua própria consciência de ser teatro não consegue torná-lo profícuo; o palco naturalista – como todo teatro dinâmico – tem de reprimi-la, a fim de dedicar-se sem desvios a seus objetivos: representar a realidade” (BENJAMIN, 2017, p. 13). Ainda, cf. CHIARINI, Paolo. *Bertolt Brecht*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. p. 118. A reprodução naturalista de uma sala, no palco, é a exata reconstrução da mesma – ou, pelo menos, algo semelhante a uma exata reconstrução – excetuando-se a quarta parede.

condição necessária que no palco e na sala de espetáculos não se produza qualquer atmosfera mágica e que não surja também nenhum campo de hipnose” (BRECHT, 2005, p. 103).

Cabe ainda, a esse teatro, desmistificar o palco teatral, isto é, mostrar-se como teatro; portanto, não deve escantear, em momento algum, essa premissa, pois é ela, do mesmo modo, fundamental. Assim, não serve para Brecht o palco naturalista, pois é necessário quebrar a “quarta parede”, “o fosso” ilusionista e sacro, como chama atenção Benjamin (2017), que separa público e palco em todos os seus aspectos. Não assim, o ilusionismo cênico, responsável por mascarar os processos reais, continuará a servir aos interesses burgueses também na forma teatral. Interesses nada dispostos a abrir as portas do teatro para o povo, uma vez que revelaria, também de forma teatral, a barbárie escondida atrás das cortinas cênicas. As que escondem, nesse imenso palco teatral, os processos por detrás dos processos que a organização burguesa procura ocultar.

3.2 CENA V – O *GESTUS* SOCIAL COMO EXPRESSÃO DIALÉTICA DO TEATRO ÉPICO

Outro elemento importante das concepções de encenação das peças épicas de Brecht refere-se ao conceito de *gestus* (gesto social), indispensável também para compreendermos em sua totalidade o teatro do autor. Para Brecht, a definição do conceito é entendida do seguinte modo:

Chamamos esfera do gesto aquela a que pertencem as atitudes que as personagens assumem em relação umas às outras. A posição do corpo, a entonação e a expressão fisionômica são determinadas por um *gesto social*; as personagens injuriam-se mutuamente, cumprimentam-se, instruem-se mutuamente etc. [...]. O ator apodera-se da sua personagem acompanhando com uma atitude crítica de suas múltiplas exteriorizações; e é com uma atitude igualmente crítica que acompanha as exteriorizações das personagens que com ele contracenam e, ainda, as de todas as demais (BRECHT, 2005, p. 155).

Percebemos que as intenções de Brecht são conferir ao gesto a função de explicitar a atitude crítica das personagens que, exteriorizando o gesto social por meio da “posição do corpo”, “da expressão fisionômica”, materializariam as condições concretas das personagens representadas, umas em relação às outras,

mas também aos atores que, ao mostrarem, são também “mostrados” a si mesmos. O gesto exprime, dessa forma, em todas as suas dimensões, o aspecto dialético.

Benjamin (2014) salientará, em um importante estudo⁵⁶, que a experiência estética do efeito de estranhamento desenvolvido no teatro épico é a que melhor reflete as intenções dialéticas da pedagogia marxista⁵⁷. Afirma, ainda, que esta experiência não se limitaria ao teatro, como demonstra no ensaio *O autor como produtor*⁵⁸. Segundo ele, o *gestus*⁵⁹ teatral dos atores condiciona a ação, mas sem que sejam esses conduzidos por ela; por isso, procura sustentar a seguinte tese: “se todo o programa do marxismo é determinado pela dialética entre o ato de ensinar e o de aprender, algo de análogo transparece, no teatro épico, no confronto constante entre a ação teatral, mostrada, e o comportamento teatral, que mostra a ação” (BENJAMIN, 2014, p. 93).

Gatti (2008), doutor em filosofia pela Universidade Estadual de Campinas, atendo-se na leitura de Benjamin sobre a importância do gesto social, afirma:

A pedagogia teatral não se efetiva por assimilação da tese de que o homem pode ser diferente do que ele é, mas por meio do jogo, do exercício lúdico com os procedimentos teatrais e corporais de desmontagem e remontagem do homem. Na interpretação de Benjamin, esse processo de *citação do gesto*, longe de ser um elemento secundário na economia da montagem, eleva-se à posição de organizador da exposição e princípio formal decisivo do teatro épico (GATTI, 2008, p. 64, grifos do autor).

Benjamin atribuía alto valor pedagógico ao gesto, da importância fundamental de tornar “os gestos citáveis” (BENJAMIN, 2017, p. 26). Portanto, no

⁵⁶ Cf. BENJAMIN, Walter. O que é teatro épico?. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. Trad. Sérgio Paulo Roanet. São Paulo: Brasilense, 2014. v. I, p. 93. Há, também, a existência de uma versão preliminar desse estudo, até então inédita no Brasil, recentemente publicada pela editora Boitempo. Encontra-se em: BENJAMIN, Walter. *Ensaaios sobre Brecht*. 1. ed. Trad. Claudia Abeling. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 11-21. Quando se fizer necessário, neste artigo, recorrer a esse estudo, faremos com base na versão definitiva, publicada originalmente em 1939, quando Benjamin ainda vivia.

⁵⁷ Cf. BENJAMIN, Walter. O que é teatro épico?. In: _____. *Obras Escolhidas*. Trad. Sérgio Paulo Roanet. São Paulo: Brasilense, 2014. v. I, p. 93.

⁵⁸ Cf. BENJAMIN, Walter. O autor como produtor (1934). In: _____. *Obras Escolhidas*. Trad. Sérgio Paulo Roanet. São Paulo: Brasilense, 2014. v. I, p. 129-146.

⁵⁹ “A palavra *gestus* é o termo correspondente na língua latina daquilo que comumente chamamos de gesto: uma postura física que expressa uma ideia ou sentimento, tornando-os, ao mesmo tempo, aparentes. A despeito desta concepção da gestualidade como demonstração do íntimo, Bertolt Brecht (1898-1956) investiga a conotação social da ação, determinada pelas relações humanas”. Cf. POTY, Vanja. Conceito de *gestus* e a técnica de desconstrução. *Revista Performatus*, ano 1, n. 6, set. 2013. Disponível em: <<http://performatus.net/wp-content/uploads/2013/08/Gestus-%C2%AB-Performatus.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2019. Decidimos usar as duas formas correspondentes preservando, acima de tudo, o aspecto de sinonímia entre elas.

que se refere à interrupção da ação, já mencionada anteriormente neste trabalho, elencava o gesto como principal componente dialético da proposta teatral brechtiana. Nas palavras do autor, “Citar um texto implica interromper sua coesão. Por esse motivo, certamente é compreensível que o teatro épico – baseado na interrupção – seja passível de citação num sentido específico” (BENJAMIN, 2017, p. 26).

Tomando como base a análise do programa de comédia *Um homem é um homem*, Benjamin (2017) recorre às notas de Brecht, nas quais o dramaturgo deixa claro qual tipo de representação gestual o ator deve estar comprometido, para que haja uma correta encenação da peça:

O ator deve mostrar algo e deve se mostrar. Esse mostra esse algo com naturalidade à medida que se mostra, e ele se mostra à medida que mostra algo. Embora sejam ações coincidentes, não devem coincidir a ponto de fazer desaparecer a oposição (diferença) entre essas duas atividades (BRECHT apud BENJAMIN, 2017, p. 19).

A partir da função dialética do gesto, acentuada por Brecht, recebe em Benjamin (2017) tal importância, a ponto de o filósofo afirmar que é ele, esse aspecto dialético do gesto, o principal elemento que torna épico o teatro de Brecht. Por condicionar o ator a uma atuação que o leva ao conhecimento, conhecimento esse que, por seu turno, “determina sua atuação não apenas no sentido do conteúdo, mas também por meio de tempos, pausa e ênfase” (BENJAMIN, 2017, p. 19), notando que essa atuação não se refere a uma questão meramente estilística (BENJAMIN, 2017). O ator não tem um papel unidimensional, mas essa “multiplicidade de possibilidades [do ator], porém, é denominada por uma dialética à qual todos os momentos devem se submeter” (BENJAMIN, 2017, p. 19). Por isso, ainda segundo Benjamin (2017, p. 31), “o teatro épico é gestual. O gesto, em sentido estrito, é material; o teatro épico, seu aproveitamento adequado”. Não é, portanto, o teatro épico que torna passível de ser o gesto social citado; pois, para Benjamin (2017), ao contrário, é a possibilidade de “citação” do gesto social que torna o teatro épico a tribuna adequada para seu melhor aproveitamento.

3.3 CENA VI – O CONCEITO *FILÓSOFO* PARA BRECHT

Até aqui podemos observar alguns aspectos importantes que relacionam o teatro épico de Brecht à filosofia. Em certo sentido, parece não haver dúvida alguma quanto a isso. Isto é, alguma relação foi possível demonstrarmos ser existente e, portanto, parece ela conservar algo análogo ao que se pode chamar de filosofia ou, se quisermos ser mais conservadores, representante de alguma atitude filosófica. Entretanto, pensando agora sob o olhar mais detidamente filosófico, talvez algumas perguntas permaneçam em aberto, entre elas: Em que medida é possível interpretar a acepção de que o teatro épico do senhor⁶⁰ Bertolt Brecht é filosófico? Ou, analisando pelo olhar da prática pedagógica de seu ensino, qual relação pode se conservar entre o teatro de Brecht e o ensino da filosofia? Ainda, Brecht pode ser considerado, além de homem do teatro, um filósofo no teatro?

Gatti (2008), a quem já recorremos quando da questão da importância do gesto atribuída por Benjamin, recorre, citando Brecht, a duas teses do dramaturgo: a primeira afirma que cabe “ao teatro a função de crítica filosófica dos mecanismos ilusionistas da arte”, e, por conseguinte, a importância “da figura do filósofo para ressaltar o papel de professor do novo dramaturgo” (BRECHT apud GATTI, 2008, p. 55). O papel do filósofo, desse modo, é ensinar ao dramaturgo como desmistificar os mecanismos ilusórios da arte, ensinando ao dramaturgo, portanto, como exercer essa crítica.

Confunde-se, assim, a função do dramaturgo e a função do filósofo; sabemos, de antemão, que não se trata de qualquer espécie de dramaturgo nem de qualquer espécie de filósofo. Pois, para Brecht, tanto a arte como a sabedoria devem se mostrar úteis (PEIXOTO, 1981, p. 50), seu conceito de filósofo é, portanto, “específico e recusa a metafísica” (PEIXOTO, 1981, p. 50). Para Brecht, a filosofia, atividade do sábio, deve assim como o seu teatro, encontrar, com critério, a utilidade. O filósofo útil é responsável por incorporar os métodos adequados à

⁶⁰ Na primeira versão da peça *Um Homem é um Homem* (1928), Brecht surge na terceira pessoa anunciando a tese que sustentará a sua peça. Com tom irônica e professoral, surge Brecht no interlúdio da viúva Begibk que introduz a transformação de Galy Gay (protagonista da peça). Posteriormente, em uma segunda versão (1931) ele antecipa a citação apresentando a questão na peça já em seu prólogo: “O senhor Bertolt Brecht afirma: um homem é um homem. / E isso qualquer um pode afirmar. / Porém o senhor Bertolt Brecht consegue também provar / Que qualquer um pode fazer com o homem o que desejar. / Esta noite, aqui, como se fosse um automóvel, um homem será / desmontado / E depois, sem que dele nada se perca, será outra vez remontado [...]”.

prática do artista. Por isso, Brecht “insiste na necessidade de introduzir conceitos e métodos e objetivos científicos no trabalho artístico” (PEIXOTO, 1981, p. 50). Em consonância com essa utilidade, continua o dramaturgo:

É preciso usar a arte de imitação, o teatro, para reproduzir acontecimentos da vida social dos homens, mas de maneira que estes acontecimentos sejam explicações; assim será possível avançar acontecimentos que resultem em aplicações práticas e imediatas. Permanece a utilidade como critério (BRECHT apud PEIXOTO, 1981, p. 50).

A função do filósofo é conseguir despertar esse entendimento, uma vez que a crítica filosófica, orientada pela utilidade, consegue apresentar explicações racionais e científicas. Ou seja, a função do filósofo, também no teatro, é despertar o interesse de investigação no comportamento prático dos homens. Ainda sobre o papel do filósofo, afirma Brecht:

Eles [os filósofos] não colecionam apenas as relações dos homens diante do seu destino, mas atacam esse destino mesmo. Eles descrevem as relações dos homens do ponto de vista que elas podem ser compreendidas como ações. O destino mesmo, contudo, eles descrevem como uma atividade dos homens. O processo por trás dos processos que determinam o destino [...]. O objeto da exposição é assim o entrelaçamento das relações sociais entre os homens (BRECHT apud GATTI, 2008, p. 55).

Desvelar o “processo por trás dos processos” não consistiria, senão, uma experiência que, contrapondo-se à irrestrita assimilação das coisas que se afiguram como naturais, faz o teatro brechtiano caminhar em direção à experiência filosófica. Uma experiência que, diga-se, conserva o sentido de investigar e conhecer as causas, não sob o verniz idealista, mas sob o auspício da crítica que revela as condições concretas e materiais que os homens estabelecem entre si e com a natureza.

Althusser (1918-1990) (2007) – importante filósofo dedicado a uma leitura estruturalista do marxismo, contribuinte decisivamente para o campo de estudo dessa corrente filosófica sem tratar de uma leitura vigente (ortodoxa), e responsável por inaugurar uma revolução teórica que veio a culminar na sua mais importante obra, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*⁶¹, publicada pela primeira vez em 1971 – detém-se também em analisar a questão filosófica do teatro brechtiano. Em

⁶¹ À frente, retomaremos a ela.

um artigo do autor, intitulado *Sobre Brecht e Marx* e publicado em 1968, Althusser (2007) procura investigar uma importante tese defendida por Brecht, que está na esteira do que até aqui discutimos, a saber: “O futuro do teatro está na filosofia” (BRECHT apud ALTHUSSER, 2007, p. 52).

Para Althusser (2007), o ponto essencial está, ao que parece, na consonância que o teatro de Brecht conserva com a crítica filosófica marxista, isto é, da revolução que o filósofo inaugurou na filosofia, retirando-a daquele espírito de mistificação próprio ao idealismo subjetivista; por seu turno, assim também o fez Brecht com o teatro, retirando dele esse mesmo espírito e inaugurando uma revolução. Diz, ainda sobre isso, Althusser (2007, p. 57, grifos do autor):

Daí deriva a revolução da *prática* em Marx e em Brecht. Não se trata de criar uma nova filosofia, ou um novo teatro. Trata-se de instaurar uma nova prática no interior da filosofia, para que ela deixe de ser interpretação do mundo, ou seja, mistificação, e sirva à transformação do mundo; trata-se de instaurar uma nova prática no teatro para que ele deixe de ser mistificação, ou seja, divertimento culinário, e sirva também à transformação do mundo. O primeiro efeito da nova prática deve assim se pronunciar sobre a destruição da mistificação da filosofia e do teatro. Não suprimir a filosofia e o teatro, mas suprimir sua mistificação. É preciso então chamar as coisas pelo seu nome, chamar a filosofia pelo seu nome, chamar o teatro pelo seu nome, reconduzir a filosofia ao seu verdadeiro lugar e reconduzir o teatro ao seu verdadeiro lugar, para fazer aparecer essa mistificação como mistificação e, ao mesmo tempo, para mostrar a verdadeira função da filosofia e do teatro. Tudo isso, naturalmente, deve-se fazer na filosofia e no teatro. Para colocar a filosofia e o teatro nos seus devidos lugares, é preciso efetuar um *deslocamento* (*spostamento*) no interior da filosofia e do teatro.

Como vimos, o primeiro aspecto medular que estabelece esse elo entre o teatro de Brecht e a filosofia de Marx se apresenta como signo da destruição da mistificação. Deve-se suprimi-la. Sem, entretanto, deixar que se guarde a necessária distância entre uma coisa e outra, ou seja, considerando os “devidos” lugares de cada uma delas.

Para Althusser (2007), essa relação é possível porque Brecht se vale tecnicamente de um procedimento que, em essência, é filosófico. Segundo o filósofo, o *Verfremdungseffekt*, que tece críticas quanto à tradução costumeira, preferindo usar o termo “efeito de deslocamento” (ALTHUSSER, 2007, p. 57) por achar que este melhor traduz as intenções de Brecht, é esse procedimento técnico. Dessarte, argumenta que: “Esse efeito não deve ser entendido apenas como efeitos de técnicas teatrais, mas como efeito geral da revolução da prática teatral” (ALTHUSSER, 2007, p. 57). Ainda segundo o filósofo, esse “deslocamento” é de tal amplitude que a técnica em debate não se encerra na atividade teatral, conserva,

antes, uma indissociável relação com a condição de deslocamento necessária à postura filosófica de superação do ponto de vista idealista de mundo. Assim, para Althusser (2007, p. 57), a “mesma regra é válida para a filosofia. Trata-se, portanto, de um conjunto de deslocamentos, que constituem essa nova prática”.

As intenções de Brecht, de acordo com Althusser (2007), são as mesmas de Marx. Se para essa filosofia é necessário abandonar o ponto de vista de interpretação subjetivista do mundo; no teatro de Brecht, algo análogo ocorre, em outras palavras, é preciso abandonar a pura e simples fruição estética que encabeça a mistificação. O valor de Brecht, para Althusser, é ter conseguido dar clareza às suas posições, quando retirou aquele verniz ideológico que mistificava o palco, possibilitando assim ao público exercer a atitude crítica, valendo-se, para isso, do *Verfremdungseffekt*. Técnica essa responsável por retirar do público (e também, como já vimos, do ator) aquela atitude complacente “de se identificar com o que a encenação lhe faz ver” (ALTHUSSER, 2007, p. 60). Efeito e intenção que se apresentam de igual modo na postura filosófica marxista. Consoante, Althusser (2017, p. 60) reitera:

[...] a revolução filosófica de Marx consiste em provocar um deslocamento na filosofia com um duplo objetivo: suprimir em estado prático os efeitos da mistificação filosófica, e permitir àqueles que são atingidos pela prática filosófica marxista de se decidir com todo o conhecimento de causa.

Althusser (2007), dessa forma, aproxima a filosofia marxista do teatro épico, pois enxerga na técnica do distanciamento uma atitude análoga à *práxis* marxista, responsável por compreender de forma aprofundada a atitude crítica que pressupõe reconhecer, agir e atuar em direção à transformação do estado vigente das coisas; porém, o filósofo marxista procura resguardar a limitação objetiva entre teatro e filosofia, pois, conforme ele, “apesar de todas essas semelhanças, o teatro não é a filosofia, o que constitui o objeto do teatro não é o que constitui o objeto da filosofia. Do teatro, é a arte, da filosofia, é a teoria” (ALTHUSSER, 2007, p. 60). Apesar de tudo o que vimos a partir de Althusser, ainda se conserva um muro que demarca os limites fronteiriços entre essas duas formas de expressão.

Repare o leitor que, apesar do filósofo reconhecer filosoficamente o valor do efeito de distanciamento para a *práxis* marxista, não deixa de guardar a devida distância entre filosofia e teatro. Talvez a leitura estruturalista do autor não o tenha

permitido enxergar as intenções de Brecht. Uma filosofia que necessita do proletariado para se realizar.

Voltando nossa atenção ao conceito de *práxis*, tal como ele é compreendido pela filosofia marxista, Konder (1992) – pensador brasileiro e autor de vasta obra dedicada a estudo sobre as mais diversas expressões do marxismo filosófico – afirma a fundamental importância para a correta concepção de *práxis*. Sobre o sentido revolucionário de sua acepção, diz ele:

A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Logo, a *práxis* não é um mergulho irrestrito à prática, tampouco uma compreensão que se encerra na teoria. Antes, “por revelar teoricamente o que a *práxis* é, marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra” (VÁZQUEZ, 1977, p. 6). Sendo, por esse modo, a “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5).

No teatro burguês, os adereços cênicos, as máscaras, a iluminação, o palco, enfim, toda a sorte de implementos que conservam a ele a sua “sacralidade”, nada mais são do que os implementos que o impelem a consciência em um processo de alienação; mistificando as relações e impondo, como já vimos anteriormente, ao público a atitude estéril de complacência. Por isso, o palco brechtiano para se contrapor não pode tomar outra atitude senão a de romper com esses processos, criticando-os por dentro, nos seus aspectos medulares, destruindo, portanto, a sua sacralidade. Contudo, há outro aspecto da crítica que sugere esse teatro, parecendo corresponder precisamente com relação à filosofia de Marx.

Na *Introdução*, de 1843, da obra *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, Marx (2010, p. 151) proclama a necessidade de uma transformação radical, como “caminho para a autorrealização dos homens”. Depois de desmistificar a crença na religião, o filósofo se atém, então, a desmascarar a filosofia idealista, atribuindo a função imediata da crítica filosófica, logo após essa ter superado a “miséria

religiosa”, para superar a sua própria miséria. Dessa forma, afirma: “A tarefa imediata da filosofia, que está a serviço da história, é, depois de desmascarada a forma sagrada da autoalienação humana, desmascarar a autoalienação nas suas formas não sagradas” (MARX, 2010, p. 146). Essas formas, ainda “mais sagradas” da autoalienação, não são senão aquelas que mistificam os processos de realização da própria filosofia.

Mas, essa realização está diretamente associada, segundo a tese que defende, à ascensão do proletariado, este como o depositário da concreta realização daquela. Como podemos observar na seguinte passagem, do mesmo texto supramencionado: “A cabeça dessa emancipação é a filosofia, o proletariado é seu coração. A filosofia não pode se efetivar sem a supressão do proletariado, o proletariado não pode se supressumir sem a efetivação da filosofia” (MARX, 2010, p. 157). Não se trata, portanto, “de apenas fazer a crítica à filosofia especulativa [...], mas sim de propor uma filosofia da imanência, comprometida com a história e que esteja ao alcance do proletariado, como uma possibilidade básica da emancipação humana” (MARÇAL, 2009, p. 469).

O elemento técnico do efeito de distanciamento deve ser encarado, mesmo no interior do teatro brechtiano, não como pertencente exclusivo do aspecto da cultura teatral e do campo artístico. Talvez por não levar em consideração essa perspectiva, Althusser (2007) mantém de pé o muro que separa teatro e filosofia, quando se propõe a compreender Brecht.

Pois, o distanciamento em si, técnica fundamental empregada por Brecht, não se reduz a uma experiência teatral, como tão bem observa Althusser (2017), mas fundamentalmente à experiência humana que se orienta pelo *páthos* indagador, afastando da experiência corriqueira e cotidiana, responsável por impedir que se desvende o não conhecido das coisas que se afiguram conhecidas. Do mesmo modo, Bornheim (1992, p. 243) explora também esse aspecto:

[...] o distanciamento não constitui uma experiência especificamente teatral, embora, desde que utilizada no teatro, chegue a ostentar uma especificidade teatral. Mas a experiência em si, em qualquer sentido que se possa verificar, arranca sempre de uma constatação de base, assim formulada por Brecht: “O desconhecido desenvolve-se somente a partir do conhecido”. E nosso dramaturgo esforça-se, ao longo de muitas páginas, em mostrar e analisar a grande extensão, a variedade e os muitos modos como a experiência do distanciamento chegue a caracterizar o comportamento humano em geral.

Como podemos observar, além de caracterizar uma técnica filosófica, que Brecht utiliza no seu teatro, o distanciamento não se encerra apenas essas perspectivas. O distanciamento reflete o comportamento geral, por isso, pode qualquer homem se valer dele, seja para pensar de forma crítica sobre a realidade seja ainda para promover, no teatro, essa forma de pensar filosoficamente.

Contudo, como permitir que esse comportamento humano se apresente de forma teatral, aproximando, através do distanciamento, o homem comum da prática teatral? Como levar à aplicação sem, com isso, transformá-la em uma prática incipiente, evidenciando a pretensa impossibilidade de sua superação?

Nesse sentido, talvez seja o momento de aproximar o entendimento de Benjamin do aspecto revolucionário da proposta de Brecht. Para o primeiro, o teatro brechtiano não se resume à inscrição daquele espírito tão comum nos pretensos autores “revolucionários”. A obra de Brecht não compõe sociedade com o *Geistige*⁶², por essa razão, segundo Benjamin (2014, p. 135-136), não há qualquer arremedo de “ativismo” em seus trabalhos, isto é, aquele “ativismo” incipiente, “contrarrevolucionário” ou “reacionário”. Espírito que se apresentava nos círculos de intelectuais e artistas, sobretudo na década de 1930, assim chamada “inteligência burguesa de esquerda”⁶³.

O ativismo tentou substituir a dialética materialista pela categoria, indeterminável em termos de classe, do senso comum. Seus intelectuais representam, na melhor das hipóteses, uma categoria. Em outras palavras: o princípio dessa coletividade é em si reacionário; não é de admirar, portanto, que ele nunca haja exercido uma influência revolucionária (BENJAMIN, 2014, p. 135-136).

A influência revolucionária de Brecht se encontra na clareza de conseguir fazer do teatro um elemento útil à disposição da luta de classes e uma arma eficaz a serviço do proletariado “em função de sua posição no processo produtivo” (BENJAMIN, 2014, p. 137). Não é possível arte revolucionária sem transformação revolucionária. Por isso, Brecht soube como poucos, nas palavras de Benjamin (2014), transformar concretamente formas e instrumentos de produção estética, reestruturando-os tendo em vista intenções concretas.

⁶² Reinado dos intelectuais (BENJAMIN, 2014, p. 135).

⁶³ BENJAMIN, 2014, p. 135.

Brecht criou o conceito de refuncionalização para caracterizar a transformação de formas e instrumentos de produção por uma inteligência progressista e, portanto, interessada na liberação dos meios de produção, a serviço da luta de classes. Brecht foi o primeiro a confrontar o intelectual com a exigência fundamental: [...] abastecer um aparelho produtivo sem ao mesmo tempo modificá-lo, na medida do possível, seria um procedimento altamente questionável, mesmo que os materiais fornecidos tivessem uma aparência revolucionária (BENJAMIN, 2014, p.137).

Essa refuncionalização, que apresenta às massas a possibilidade de também fazerem teatro, objetiva-se na medida em que o teatro as aproxima de maneira técnica. Entendida aqui como a formação de especialistas que, entendendo os mecanismos internos de funcionamento do teatro, depois de evidenciada a sua mistificação, podem produzi-lo. No afã de interessar essas massas pelo teatro de maneira técnica, mas de modo nenhum pelo caminho da cultura⁶⁴, o materialismo histórico de Brecht se impõe de maneira incontestável (BENJAMIN, 2017, p. 13).

Por fim, não nos esqueçamos do que Brecht mesmo afirmava por ocasião do debate aqui discutido:

Mas não digam vocês: o homem
Não é um artista. Erguendo uma tal divisória
Entre vocês e o mundo, apenas se lançam
Fora do mundo. Negassem ser ele
Um artista, poderia ele negar
Que fossem homens, e isto
Seria uma censura maior. Digam antes:
Ele é um artista, porque é um homem. Podemos
Fazer mais perfeitamente o que ele faz, e ser
Por isso festejados, mas o que fazemos
É algo universal, humano, a cada hora praticado
No burburinho das ruas, para o homem tão bom
Quanto respirar e comer (BRECHT, 2009, p. 237).

Queremos aqui afirmar nada mais senão que, a despeito do caráter técnico/artístico sob o ponto de vista do teor estético, a obra de Brecht demonstra que é possível – através de um correto entendimento da técnica do distanciamento, utilizada no interior da arte – desmistificar a técnica puramente estética, tornando-a útil, pois esse critério de valor é ao qual ela deve estar submetida. Esse talvez seja

⁶⁴ A palavra “cultura”, a qual refere-se Benjamin, deve ser entendida sob a acepção do conceito de *Bildung*. Para uma melhor compreensão desse conceito, consultar o excelente trabalho: Cf. LIMA, Luciana Vieira de. *Partilhas do saber: uma interlocução entre filosofia e literatura como possibilidade para o ensino médio*. Curitiba, 2018.

os sentidos filosófico e político que melhor traduzem o espírito revolucionário de Brecht em sua mais concreta acepção.

A arte não deve ser restringida a alguns homens, por ser ela o elemento indissociável que nos define como tal. Basta que não se exproprie deles o direito de ser homens. Pois, se para Brecht, a arte e os instrumentos que a possibilitam devem ser “refuncionalizados”, qual seria o limite dessa “refuncionalização”? Por que não “refuncionalizar” o ensino de filosofia, na medida do possível, por meio de uma prática teatral em si transformadora?

4 CENA VII – ENTRE O ENSINO DE FILOSOFIA E O TEATRO

Este capítulo liga-se à discussão da última questão capital deste trabalho: é possível promover a necessária adaptação dos elementos teatrais épicos de Brecht sem descaracterizar o ensino de filosofia no Ensino Médio? Se sim, por onde fundamentar essa perspectiva? Este nos parece ser o primeiro ponto fundamental a ser investigado, pois pode nos indicar um caminho seguro para pensarmos as questões do processo de transposição didática do/s objeto/s de conhecimento que pertencem à disciplina de filosofia. É, portanto, nesse sentido que a nossa busca conduz por estabelecer um diálogo entre algumas perspectivas epistemológicas para tentar esclarecer o fenômeno.

Compreender a filosofia, em sua mais ampla dimensão, não corresponde à tarefa fácil; ensiná-la a outros, por sua vez, talvez encerre um esforço ainda mais dificultoso. Isso porque uma coisa está diretamente relacionada a outra. Não se pode ensinar aquilo que não se compreende; de igual modo, não se pode confundir com a ideia de que, apenas compreendendo o objeto de ensino, está munido da compreensão necessária para ensiná-lo. Há diversas razões que transformam o esforço dessa tarefa em algo complexo.

Entre as razões objetivas, destacam-se a matéria escolar, a situação escolar, o ambiente, enfim, toda a sorte de recursos materiais; já entre as subjetivas, poderíamos elencar o professor, os alunos, a comunidade escolar como um todo etc. Dessa forma, desenvolver uma metodologia adequada ao ensino de filosofia envolve um enlace entre educador e educando para transformar essas condições e variáveis em um resultado concreto e material, não seja absolutamente possível, senão apenas na esfera do idealismo irracional. Entretanto, isso não quer dizer que, dentre as condições possíveis e concretas, há possibilidades para dar a tal problema uma solução satisfatória vista as condições viáveis e a possibilidade para tal empenho.

Para isso, é necessário compreender o que se espera do ensino de filosofia, compreender também quais são as expectativas que são depositadas nessa disciplina curricular e qual a sua função. O que se espera que o estudante da Educação Básica, sobretudo do Ensino Médio, aprenda com a filosofia?

O PCN (BRASIL, 2006), texto que já sedimenta as bases do Novo Ensino Médio, defende a função da filosofia, sob a perspectiva de seu ensino, ao afirmar: “a

especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua **natureza reflexiva**” (BRASIL, 2006, p. 47), entendendo essa natureza reflexiva sob viés duplo: reconstrução e crítica. Para o texto, a reconstrução se apresenta sob a forma de reelaboração no interior das condições de possibilidade analítica de exame de “competências cognitivas, linguísticas e de ação” (BRASIL, 2006, p. 47). Já a crítica, por sua vez, comporta-se como um esforço de análise, voltada para os modelos de percepção e de ação que, quando restritivos, sedimentam a falsa consciência em nosso processo de formação individual e coletiva. A crítica, portanto, é a tentativa de perceber os elementos ilusórios que orientam uma falsa consciência, tentando extrair dessa postura “consequências práticas” (BRASIL, 2006, p. 47).

Essa fundamentação inicial nos permite perceber que a natureza da filosofia, por ser ela essencialmente crítica, possibilita aos sujeitos tomarem consciência dos mecanismos que produzem uma falsa consciência acerca das mais variadas espécies de fenômenos. A tarefa da filosofia é promover, portanto, esse “despertar” crítico no sujeito que se apropria da reflexão filosófica.

É impossível negar que a atitude crítica não pertença à filosofia, mesmo quando ela é entendida como uma disciplina escolar, entretanto, é difícil defender que essa tarefa é de única e exclusiva responsabilidade sua. Fosse o argumento válido, implicaria afirmar que as demais disciplinas curriculares, ou outras áreas do conhecimento, constituem em um apanhado de conteúdo, metodologias e práticas essencialmente acríicas. Certamente não é o caso.

O monopólio da crítica não é exclusivamente filosófico; ainda que a atitude crítica pressuponha, sem dúvida, o *páthos* filosófico. Por isso, é necessário especificar, com base na literatura que julgamos pertinente, a natureza reflexiva da filosofia. Uma perspectiva que nos parece melhor resumi-la é a de Benjamin, para ele a definição de crítica se apresenta como: “libertar o futuro de sua forma presente desfigurada, através de um ato de conhecimento” (BENJAMIN apud BOLLE, 1986, p. 12).

Na DCE⁶⁵ de filosofia, documento de referência para os professores da Educação Básica do estado do Paraná, é discutida a importância da disciplina para a formação secundarista dos estudantes. Dentre as perspectivas apresentadas,

⁶⁵ As DCE's – Diretrizes Curriculares da Educação Básica – são o resultado de um esforço conjunto (Universidade, professores da Educação Básica e SEED) para definir os parâmetros básicos sobre os conteúdos a serem ensinados de cada disciplina curricular no estado do Paraná.

chamamos atenção para a de Appel (1999); segundo ele, não é possível “atuar no campo político e cultural, avançar e consolidar a democracia quando se perde o direito de pensar” (PARANÁ, 2008, p. 48). Dessa forma, a filosofia estaria intrinsecamente vinculada a uma concepção de construção de uma sociedade mais livre, menos desigual e injusta. Assim, o exercício filosófico, “o direito de pensar”, está intimamente vinculado a determinada perspectiva política.

Mas para que possa haver o “desenvolvimento do espírito crítico”, não basta, certamente, pensar. É indispensável aprender a pensar de determinado modo, atendendo a uma série de critérios, que possam torná-lo crítico. Logo, exercitar o pensamento filosófico é desenvolver:

[...] a capacidade de indagação e crítica; qualidades de sistematização, de fundamentação; rigor conceitual; combate a qualquer forma de dogmatismo e autoritarismo; disposição para levantar novas questões, para repensar, imaginar e construir conceitos, além de sua defesa radical da emancipação humana, do pensamento e da ação, livres de qualquer forma de dominação (PARANÁ, 2008, p. 48).

Além dos PCN's e da DCE de filosofia, há diversos pesquisadores que se dedicam a estudar essa disciplina escolar tão singular que é a filosofia; diligentes a compreendê-la, procuram dar ao sentido do ensino da filosofia uma forma mais específica.

Para Cartolano (1985), a disciplina de filosofia é compreendida sob três dimensões: 1) ela não se dissocia de uma atividade eminentemente social, isto é, das relações que os homens estabelecem concretamente entre si e com a natureza, a partir das contradições reais do processo histórico; 2) logo, ela é histórica, sendo assim, os problemas que formula sempre serão provisórios, submetida que está ao devir histórico; e 3) é essencialmente uma atividade política, por não encerrar uma prática que enseja a mera especulação. Essas perspectivas são apresentadas assim pela autora:

A atividade filosófica desenvolve-se, então, no seio das práticas sociais e a partir das contradições reais do processo histórico. Não é mera especulação no vazio ou mesmo um jogo de conceitos abstratos; é trabalho do pensamento sobre a experiência real, ou seja, negação da experiência imediata, empírica, não pensada, e criação de saber, no interior do não-saber. Nesse sentido, as respostas que sugere e os problemas que levanta são sempre provisórios, pois a realidade sobre a qual trabalha é histórica e não permanente. Enquanto atividade política, a filosofia está presente na sociedade dividida em classes antagônicas e atua a nível de cada classe,

na luta pelo poder e pela direção e estruturação da sociedade (CARTOLANO, 1985, p. 83).

Assim como foi afirmado pelo PCN e, agora, ilustrado por Cartolano (1985), a reflexão filosófica não deve encerrar sobre si mesma, mas buscar, a partir dos problemas que levanta, a atuação sobre a experiência real e concreta dos indivíduos; para tanto, a reflexão filosófica deve servir para auxiliá-los nessa tarefa fundamental. Logo, a atitude filosófica é entendida como a “negação da experiência imediata, empírica, não pensada, e criação de saber, no interior do não saber” (CARTOLANO, 1985, p. 83). Possibilita-se, assim, alertar para a condição ordinária e confortável, mas lastimável, que se encontra todos aqueles que julgam saber alguma coisa sobre algo.

Por conseguinte, uma vez discutido o que significa ensinar filosofia, resta-nos, ainda, entender como ensiná-la, isto é: Como realizar, de modo efetivo, a correta transposição didática dessa área do saber?

4.1 CENA VIII – TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: A MEDIAÇÃO PRAXIOLÓGICA COMO CONCEITO DE REFERÊNCIA

O pressuposto do qual partimos e que nos deteremos a investigar pode ser elaborado por meio da seguinte afirmação: qualquer área do conhecimento convertida em disciplina escolar necessita de uma transformação desta área para que se promova a prática pedagógica do seu ensino. Em outras palavras, “Toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino” (VERRET, 1975 apud FORQUIN, 1992, p. 33). Uma vez que é preciso pensar nas possibilidades de estabelecer relações de ensino e aprendizagem por meio de “dispositivos mediadores” (FORQUIN, 1992, p. 32) que possibilitem a intersecção e que facilitem as práticas didáticas.

Diante dessas questões, é pertinente recorrermos aos pesquisadores e pensadores que direcionam seu olhar para a investigação da transposição do saber acadêmico para o saber escolar. De outro modo, a forma como o professor orienta a sua prática de ensino buscando estabelecer pontes, a fim de aproximar dos estudantes da Educação Básica aquele saber acadêmico, por vezes, considerado por aqueles como saber inacessível, incompreensível, cifrado. Compõe, portanto,

uma tarefa fundamental para o professor interessado em pensar o saber a ser ensinado na escola, considerando todas as variáveis objetivas e subjetivas que compõem a difícil missão de transformar o saber acadêmico adquirido em saber escolar.

Investigar a “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991) – instrumento que possibilita estabelecer pontes, tal como se compreende o conceito neste trabalho – aparece-nos indispensável ao professor interessado em fundamentar qualquer metodologia de ensino que, não descaracterizando o saber acadêmico, consegue transformar esse saber em algo acessível e assimilável ao estudante do nível básico da educação.

A transposição didática, portanto, é o conceito de aproximação que permite orientar a modelagem e adaptação do “conhecimento científico” em “conhecimento escolar”, ou seja, “saber sábio” em “saber a se ensinar” (CHEVALLARD, 1991). Contudo, qual é a natureza do saber, especificamente do saber filosófico? Uma vez compreendido, como deve esse saber ser ensinado?

Dedicado a se aprofundar sobre o sentido do ensino da filosofia, Horn (2008) defende também a necessidade da atitude crítica que a filosofia propicia para conseguir exercer efetivamente o papel de pensar a realidade concreta. Capaz, portanto, de interpretar a realidade como produto do devir histórico e, por isso, apto a transformá-la. Para que isso ocorra, segundo ele, é fundamental que o ensino de filosofia se apresente de forma “dinâmica”, “a partir de temas de interesse geral”; sem desconsiderar certa intencionalidade: compreender que o papel da práxis filosófica é “buscar caminhos e meios para torná-la possível” (HORN, 2008).

Horn (2008), detendo-se na leitura de Yves Chevallard, aborda o conceito de transposição didática vinculando-o ao interesse de análise e à prática docente do ensino da disciplina de filosofia, atendo-se, especificamente, em analisar a forma correta de transposição do saber acadêmico para o saber escolar – interessado, especialmente, em discutir esse saber para os estudantes do Ensino Médio. Para ele, é fundamental:

ênfatar a necessidade de repensar o saber a ser ensinado na perspectiva da invenção de um espaço curricular próprio e de indicação de uma perspectiva de organização do saber filosófico para o Ensino Médio; de apontar para a prática de ensinar Filosofia no que se refere à relação entre o conteúdo, os objetivos e a maneira como se ensina (HORN, 2008, p. 181).

Repensar, portanto, os objetivos e a maneira como se ensina filosofia indica, ao professor preocupado com sua prática, a necessidade de concretizar na escola as perspectivas que orientam a organização de seu saber acadêmico em saber escolar. Segundo Horn (2008, p. 185), a transposição didática deve levar em consideração que “a prática social de referência da Filosofia é a formação humana numa perspectiva histórica e crítica”. Assim, essa perspectiva endossada pelo pesquisador leva-o a pensar em um conceito que possibilitaria articular, de forma concreta, os pressupostos aferidos por ele, isto é, pensar “a partir da transposição didática, de que forma a prática social de referência está presente no trabalho do professor” (HORN, 2008, p. 185).

Preocupado com essas questões, procura fundamentar o conceito de “mediação praxiológica”, pois, segundo o autor, vincularia os pressupostos indispensáveis a uma correta transposição didática do “saber sábio” ao “saber a ser ensinado” (HORN, 2008, p. 184). Ainda de acordo com ele, a “mediação praxiológica” é um conceito fundamental para pensar questões referentes à transposição didática, pois, sem esse conceito de referência, carece-se de sua principal função. Logo, para o autor, a “mediação praxiológica” é compreendida do seguinte modo:

Trata-se, na verdade, de enfatizar a necessidade de repensar-se o saber a ser ensinado na perspectiva da invenção de um espaço curricular próprio e da indicação de uma perspectiva de organização do saber filosófico para o Ensino Médio; de apontar para a prática de ensinar Filosofia no que se refere à relação entre conteúdo, os objetivos e a maneira como se ensina (HORN, 2008, p. 181).

Assim, a “mediação praxiológica”, em consonância com os pressupostos defendidos por Chavellard (1991), articularia a “transposição didática” de modo a lhe atribuir sentido, pois especificamente ela ajudaria a orientar a “relação entre o conteúdo, os objetivos e a maneira como se ensina” (HORN, 2008, p. 181), assim como foi aventado anteriormente. A “mediação praxiológica” articulada à “transposição didática” possibilitam ao professor melhor compreensão das camadas indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem no interior do campo escolar.

[...] a mediação praxiológica e a construção do currículo estão intrínseca e necessariamente vinculadas na medida em que todo o processo de transformação do saber acadêmico em saber a ser ensinado deve levar em conta um conjunto de elementos como planos de aula, livro didático, as

diretrizes e/ou propostas curriculares. Em todos esses elementos existe a presença da mediação praxiológica. Ou seja, neles está incluída uma forma de transformar o saber acadêmico em saber a ser ensinado (HORN, 2008, p.183).

Embora Horn (2008) se atenha a pensar a mediação praxiológica, especificamente inserida na discussão do currículo escolar, a utilização do conceito, que pode ser inferido da passagem abaixo, não se insere apenas a essa perspectiva. Sendo ela, portanto, também um conceito de referência para se pensar uma discussão que visa investigar possibilidades metodológicas para a prática do ensino de filosofia, as quais pertencem, por sua vez, também à discussão da transposição do saber acadêmico para o saber escolar.

Isso porque, para Horn (2008), há outros elementos que devem ser devidamente considerados no contexto escolar, entre eles: a “prática social de referência” do professor. É ela que orienta o modo com este consegue dar concretude à perspectiva da “mediação praxiológica” quando se debruça a pensar a transposição didática dos conteúdos a serem ensinados na escola. Ainda segundo Horn (2008, p. 185), “a prática social de referência da Filosofia é a formação humana numa perspectiva histórica e crítica. Trata-se de identificarmos, a partir da transposição didática, de que forma a prática social está presente no trabalho do professor”.

Já foi arrolado anteriormente que a disciplina de filosofia não se reduz a uma mera função especulativa. Antes, a filosofia insere-se sempre no interior da contingência histórica e dentro dos contextos sociais. Ela ainda é a matéria que, por fazer uso da reflexão, procura dar sentido crítico e concreto à elaboração reflexiva do pensamento. Pois, “embora a escola não seja a principal responsável pelo processo de produção do saber, ela está comprometida com a distribuição do conhecimento historicamente acumulado” (HORN, 2008, p. 187).

Não se deve desconsiderar, por sua vez, que há sempre alguma intencionalidade que orienta a prática docente. Não importa se ela se ocupa em tergiversar sobre a intencionalidade que tem ou, mesmo ainda, imiscuir de modo falso que não conserva qualquer intencionalidade, a prática docente nunca é neutra. Não importa qual, há sempre alguma. Assim, a “educação é sempre um ato político e ideológico; tratando-se de uma educação progressista, sua tarefa é contribuir para um processo radical de transformação do mundo” (HORN, 2008, p. 190).

A escola, por sua vez, enquanto instituição formal, parece atender aos interesses dos grupos hegemônicos, revelando-se como não mais do que um agente concreto de reprodução dessa perspectiva. Althusser (1970), já citado em nosso trabalho, mas sob outra perspectiva, cunhou a expressão “Aparelho Ideológico de Estado”⁶⁶ para explicar como esses agentes de reprodução da ideologia burguesa operam na sociedade no interior de suas instituições. Evidenciando, portanto, a arena de disputa, social e política, *par excellence*, de reivindicação, seleção, transmissão e ressignificação do capital cultural por meio da educação formal.

Logo, é preciso considerar que a escola se comporta como um campo de disputa de poder, refletindo contradições sociais e políticas diversas. Campo este que se caracteriza como *locus* de conflito da tessitura social, inexoravelmente lugar também de constantes tensionamentos, sobretudo indissociavelmente influenciados por “fatores sociais, políticos e ideológicos” (WILLIAMS, 2003 apud FORQUIN, 1992, p. 30).

Williams (2003), crítico da cultura burguesa, argumenta que a cultura escolar deve, portanto, buscar romper com essa visão burguesa de mundo. Dessa forma, o seu pensamento age sobre a reflexão da crítica cultural, levando o autor a pensar em uma perspectiva de contraposição à cultura hegemônica – responsável por reproduzir a desigualdade social no interior da cultura escolar. O pesquisador corre, assim, em direção à perspectiva que o aproxima dos escritores que refletem sobre as possibilidades de uma fundamentação educacional ligada ao socialismo, enquanto alternativa a esse processo.

Jean-Claude Forquin (1939-2009), importante pensador que se dedicou a analisar a educação, por meio de uma abordagem sociológica da construção curricular, afirma (1992) que em toda concepção de organização dos conteúdos curriculares existe, sempre, uma determinada intencionalidade dos agentes que detêm poder de influência e decisão nos “espaços escolares”, na construção da “seleção organizada” dos conteúdos a serem ensinados (FORQUIN, 1992). Segundo ele,

⁶⁶ Cf. ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1970. Para Althusser, as instituições do Estado nada mais fazem do que servir de instrumento de controle econômico, político e ideológico das classes dominantes. “Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, correm para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista”.

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado em uma sociedade. Ela deve também, a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um intenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de “transposição didática”. É que a ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno, tanto quanto a obra do escritor ou o pensamento teórico. É preciso a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas e que não deixam nunca de dispensar as muletas do didatismo (FORQUIN, 1992, p. 32-33).

Observa-se, a partir do pensamento de Forquin (1992), que a educação escolar não limita a uma seleção difusa entre “os saberes e os materiais disponíveis num dado momento”, o essencial a ser levado em consideração para a prática do educador é a forma para tornar “efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis” por meio de corretos “dispositivos mediadores”. Nesse sentido, aqui também se coaduna com a perspectiva da “mediação praxiológica”, entendendo esta como elo responsável por dar sentido concreto à “transposição didática”.

Por seu turno, para Forquin (1992), a circunscrição de qualquer área do conhecimento, quando convertida em uma disciplina escolar, deve ser pensada sob a forma de uma “reestruturação” do campo do saber, a fim de garantir-lhe sentido. Consequentemente, há, segundo ele, a necessidade de certa adaptabilidade, embora sem antes advertir que a “transposição didática”, esvaziada de sentido, corre o risco de descaracterizar o campo epistemológico relacionado à prática docente. Por isso que, a partir de Forquin (1992), é possível tangenciar os problemas que levantam a iniciativa de pensar uma metodologia eficaz para o ensino de filosofia. Sem essa orientação concreta, parece também difícil compreender que o rigor metodológico não pode carecer de um sentido demarcado. Pois, as “muletas do didatismo”, às vezes, manquitolam em direção ao saber genérico e superficial.

Perspectiva essa também endossada por Horn (2008). Segundo ele, é necessário desenvolver modelos para o ensino de filosofia, vinculados às perspectivas didáticas e metodológicas que possam promover o correto exercício filosófico, sem descaracterizar a filosofia, a sua atividade reflexiva, enfim, o seu sentido. Por isso, ele tece críticas às estratégias equivocadas de transposição didática por parte do/a professor/a e da rede de ensino que, sem uma correta orientação, desfiguram “o exercício consciente da reflexão filosófica” na escola. Segundo ele:

É preciso entender que todos os professores e gestores de escolas, preocupados com a questão do ensino em geral e do ensino da Filosofia em particular, mantenham-se alertas, pois corremos o risco de perder a oportunidade de propiciar aos estudantes o exercício consciente da reflexão filosófica por conta de práticas pouco consistentes. Ou seja, que não tenhamos, uma vez mais, uma abdicação dos conteúdos disciplinares específicos, travestida num conceito abstratamente denominado de “interdisciplinaridade”, ou ainda, a perda do sentido do ensino da filosofia enquanto crítica da cultura por conta de uma “contextualização” incapaz de determinar as especificidades da disciplina em termos de sua própria historicidade (HORN, 2008, p. 180).

Como observado acima, Horn (2008) critica o que poderia ser uma prática de ensino escolar, abstratamente concebida sobre as práticas interdisciplinares que pouco ou nada ajudam o professor, pois desvinculam os conhecimentos específicos do seu devido campo disciplinar. Logo, o conceito de interdisciplinaridade (FORQUIN, 1992) é criticado por ele. Assim, uma questão surge: É possível vincular o ensino da filosofia à prática teatral, sobre o corte de uma correta transposição didática, vinculada ainda à noção de mediação praxiológica, sem incorrer no risco de cair em uma metodologia acrítica, despersonalizada, pueril e que retire da filosofia a sua especificidade? Isto é, sem que se incorra na “abdicação dos conteúdos disciplinares específicos”?

A nossa discussão procura demonstrar se é possível uma abordagem metodológica do ensino de filosofia por meio de determinada prática teatral, que não retire a especificidade nem da filosofia, nem da arte, enquanto disciplinas escolares. Não obstante, essa metodologia ancora-se nos pressupostos até aqui arrolados e procura escapar a uma iniciativa que, de alguma forma, apresente-se como um espontaneísmo pueril e difuso da prática do ensino de filosofia. Pois, é ela, a metodologia aventada, indissociável da prática reflexiva e crítica que a atitude filosófica pressupõe, além de não desconsiderar “a necessidade do diálogo entre o conhecimento [...], o contexto histórico e social no qual está imerso e as condições de subjetividade de quem busca a sua apropriação, seja o aluno, seja o professor” (HORN, 2008, p. 192).

Koudela e Santana (2005), dedicados a pensar conteúdos e metodologias norteadores da teoria e prática educacional com ênfase no jogo dramático, no jogo teatral e, especificamente, no jogo de aprendizagem brechtiano, apresentam-nos algum norte para compreendermos, no interior do campo de discussão até aqui arrolado, como aproximar o teatro da realidade escolar. Nesse artigo, principalmente

na parte dedicada à discussão da metodologia de ensino teatral, buscamos enfatizar a importância dos pressupostos epistemológicos relacionados ao conhecimento das estruturas teóricas e práticas dos procedimentos didáticos a fim de aferirem a aprendizagem sentido demarcado. Para os autores:

Não somente na esfera do teatro, como em qualquer área do conhecimento, os pressupostos epistemológicos de uma metodologia do ensino necessitam proporcionar o conhecimento da estrutura teórico-prática dos procedimentos que levam à aprendizagem, ensejando a incorporação do polo instrucional ao polo sócio-cultural. Nessa trajetória, o que se convencionou denominar de metodologia do ensino adquire um valor relativo que se configura enquanto procedimento de enlace entre educador e educando, em meio a condições objetivas (matéria, situação escolar, ambiente etc.) e subjetivas (pessoas, comunidades etc.) (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 146).

Os procedimentos se traduzem no interior da construção de uma metodologia pedagógica que possa aferir à aprendizagem um caminho eficiente que, através da união entre os elementos teóricos e práticos, oriente sentido; sempre tendo em vista as variáveis objetivas e subjetivas, como já foi colocado no começo deste tópico. Daí a razão de os autores defenderem o valor relativo que pode assumir determinada metodologia. Essa perspectiva aproxima-se também da já aventada crítica à ideia de “espontaneísmo didático”. Ao tratar especificamente do conceito de metodologia, segundo os autores, salienta-se:

O termo método descende do grego – metá, pelo, através e hodós, caminho – e significa, na perspectiva pedagógica, a unidade entre teoria e prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade sócio-cultural na qual os sujeitos se inserem. Neste sentido, metodologia do ensino constitui-se em uma atividade de natureza bastante complexa que se torna objetiva somente quando é convertida em procedimento de ensino voltado para a superação do apriorismo, do dogmatismo e do espontaneísmo, com vistas à interação entre a cultura elaborada e a produção permanente do conhecimento (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 146).

No mesmo artigo, depois de um debate sobre os vários modos como a recepção da prática da metodologia teatral se apresentou e se apresenta no Brasil, a atenção dos autores se volta ao debate metodológico, agora à metodologia teatral de Brecht. Os autores, por sua vez, também endossam a curiosa aproximação da filosofia com o *gestus social*, questão esta que já tratamos neste trabalho. Para eles, o conceito de *gestus* permite dar ao teatro brechtiano o espaço e o sentido filosófico, uma vez que conserva como característica a capacidade de refletir “sobre os

processos históricos para exercer uma ação sobre eles” (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 151).

A natureza do *Gestus* é dialética, justamente pelo fato de ser simultaneamente símbolo e ação física. É o que lhe confere o status de *Gestische Sprache* (linguagem gestual) de acordo com Brecht. No poema “Teatro do Cotidiano”, o autor descreve como esse processo de pensamento se organiza. No ensaio *Cena de Rua*, tira as consequências do teatro do cotidiano para as formas de procedimento e a estética do Teatro Épico. A cena de rua é eleita por Brecht como modelo de uma cena de Teatro Épico (KOUDELA; SANTANA, 2005, p. 151).

Se é possível conceber uma relação dialética entre teatro e filosofia – na medida em que aquele, servindo-se do *gestus* social, transforma a sua natureza teatral em filosófica – por que o pensamento filosófico, preocupado em compreender a natureza do teatro, não pode se apresentar de modo teatral, valendo-se dos elementos dialéticos do *gestus* social do teatro épico?

Se a metodologia pressupõe conhecimento teórico e prático, não é possível pensar essa relação sem que haja simplesmente um espontaneísmo incipiente. Parece-nos que não. Pois, se o teatro de Brecht pressupõe certa filosofia, por que esta não pode ser também teatral? Sobremodo quando o material teatral utilizado é aquele que, ante à primazia estética, é responsável por estabelecer a “função do fosso que separava os autores do público” (BENJAMIN, 2017, p. 11); portanto, seu “primeiro efeito é pedagógico; em seguida político; bem por último, poético” (BENJAMIN, 2017, p. 34).

Nesse sentido, em conformidade com o que defende Horn (2017), não seria essa metodologia teatral uma forma de proporcionar as potências criativas do professor e do aluno, escapando da constante alienação que a realidade escolar enseja? Além, uma prática criativa que induz o sentido reflexivo da atividade filosófica sem que esse incorra cair em uma perspectiva difusa e incipiente? Esta perspectiva, do mesmo modo defendida por Brecht, não possibilita retirar do professor e do aluno a alienação tão mecanizada da atividade rotineira do contexto escolar?

Como ocorre com a maioria dos trabalhadores, o *trabalho do professor também está marcado pela alienação*, fazendo com que ele não domine nem o processo e nem o produto do seu trabalho. Assim, ao invés de desempenhar seu papel como educador ativo e criativo, acaba desenvolvendo atividades rotineiras e mecânicas, sem que o exercício da reflexão-discussão ocorra com efetividade. Nesse tipo de prática, o *aluno*

não passa de um mero receptor de informações e de conhecimentos que o professor transmite, tornando-se, em contrapartida, agente memorizador de um conhecimento pronto e acabado que é simplesmente reproduzido sem questionamento. Tal procedimento metodológico impede o desenvolvimento do espírito crítico e, por conseguinte, reproduz a ideologia que serve às classes dominantes, pois não estabelece a relação entre os conteúdos historicamente acumulados, pretensamente sistematizados, e a realidade na qual aluno e professor estão inseridos (HORN, 2017, p. 78, grifos nossos).

Concluindo esse ponto, o papel do professor de filosofia, como vimos, deve se orientar pela perspectiva de construir uma “transposição didática” capaz de propiciar mecanismos que ultrapassem a apropriação acrítica dos conteúdos filosóficos. Sua tarefa é, acima de tudo, efetivar uma construção mediadora capaz de produzir, através da atividade filosófica, a efetiva “formação da consciência crítica voltada à ação política, à intervenção do meio social, enfim ligando a Filosofia à práxis e não a um ato puro de conhecimento ou especulação teórica” (HORN, 2008, p. 191).

Não assumimos, entretanto, com as perspectivas até aqui aventadas e utilizadas para sustentar nossa proposta, a perspectiva que, irrestritamente, compreende que a solução para uma transformação radical da sociedade limita-se a formação filosófica no Ensino Médio. Não passaria essa defesa de uma formulação pueril e completamente desconectada da realidade concreta. Porém, sem dúvida, o pensamento filosófico que defendemos na Educação Básica – vinculado à *práxis* transformadora da sociedade – engendra em si, ao menos, o agente da transformação social por meio da atividade crítica transformadora da realidade, mesmo que essa se apresente apenas enquanto ensaio teatral.

4.2 CENA IX – DERRUBANDO MUROS: UMA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA E TEATRAL

Até aqui procuramos nos ocupar em demonstrar o teatro épico de Bertolt Brecht com a intenção específica de relacioná-lo com o ensino de filosofia. Entendendo esse ensino a partir de uma prática teatral que busca conferir base teórica à sustentação de uma interpretação que relaciona a obra de Brecht à postura do filósofo, sem descaracterizar tanto a filosofia quanto o teatro. Empreendimento difícil que certamente deixou lacunas em aberto, visto a envergadura dessa tarefa.

Nossa intenção foi conferir à prática já realizada uma fundamentação inicial. Pois essa prática, no seu começo, carecia de um entendimento que apresentasse consistência teórica e prática.

Em abril de 2016, comecei a incorporar, inspirado pela leitura do *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (BOAL, 2014), à prática docente do ensino de filosofia elementos teatrais. Essas experiências iniciais orientaram diversas aulas, principalmente, para o público da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Desde 2013, época que iniciei na profissão de docente, tenho trabalhado no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) da cidade de São José dos Pinhais – PR, consistindo em uma experiência docente diversa com relação à modalidade regular, na qual também, desde 2013, atuo como professor.

Segundo afirma Arroyo (2011) – educador e sociólogo espanhol dedicado a compreender as especificidades da Educação de Jovens e Adultos –, a educação dos sujeitos que participam dessa modalidade de ensino deve levar em conta todas as especificidades que pertencem aos indivíduos que regressam à escola para concluírem ou iniciarem seus estudos. O professor dedicado a construir metodologias de ensino para a EJA não pode prescindir da compreensão de que essa modalidade de estudo “tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades” (ARROYO, 2005, p. 229). Sujeitos que carregam as marcas mais diversas, sendo necessário compreender a de tempo de vida (2011). Isto é, a marca própria do sujeito concreto e histórico que vivencia esse tempo.

Partindo do reconhecimento concreto dessa especificidade, comecei a intervir teatralmente como auxílio à prática de ensino de filosofia. Isso porque percebia a necessidade de aproximar os estudantes, de modo mais prático, das questões filosóficas, procurando aproximá-los como sujeitos do conteúdo filosófico que eles julgavam interessante, mas que parecia ininteligível. Assim, partimos de tópicos que, para eles, eram considerados demasiadamente abstratos, difíceis, incompreensíveis, “malucos”, entre outras formulações de mesma natureza que me apresentavam sobre o que compreendiam ser a filosofia.

Na medida em que a disciplina pouco dialogava com esses estudantes, busquei auxílio da prática teatral, levando em consideração exemplos práticos a serviço desses estudantes da EJA, uma primeira fundamentação teórica para a proposta em Boal (2014). O autor apresenta alternativas de “como pode o teatro ser

posto a serviço dos oprimidos para que estes se expressem e para que, ao utilizarem essa nova linguagem, descubram igualmente novos conteúdos” (BOAL, 2014, p. 123).

Desse modo, estabelecendo ponte de aproximação e de diálogo entre os estudantes e a filosofia, procurei propor nas aulas uma metodologia lúdica, mas que absorvesse a essência do conteúdo filosófico que procurava demonstrar, sem transformar a aula em mero exercício de descontração e prazer, pouco eficiente do ponto de vista filosófico. Partindo, pois, da passagem citada abaixo, comecei a incorporar a prática teatral, entendendo esta como uma forma de aproximação não apenas dos estudantes à filosofia, mas também como uma forma de me aproximar ainda mais dela, transformando e planejando minhas aulas a partir de abordagens teatrais.

No princípio, o teatro era o canto ditirâmico: o povo livre cantando ao ar livre. O carnaval. A festa.

Depois, as classes dominantes se apropriaram do teatro e construíram muros divisórios. Primeiro, dividiram o povo, separando atores de espectadores: gente que faz e gente que observa. Terminou-se a festa! Segundo, entre os atores, separou os protagonistas das massas: começou o doutrinação coercitivo! (BOAL, 2014, p. 121).

O argumento de Boal (2014), detendo-se em demonstrar a ação responsável pelo afastamento do povo da manifestação artística que lhe era própria, parece-nos uma base para construirmos diálogo entre o ensino de filosofia e a prática teatral. O autor defende a tese de que é “possível transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, ator, em transformador da ação dramática” (BOAL, 2014, p. 123). Na *Poética do oprimido*, há uma série de exemplos auxiliando-nos a compreender como didatizar a tese defendida pelo autor, procurando aproximar, depois do interesse despertado no sujeito, a possibilidade de fazer uso da linguagem teatral.

Algumas poucas aulas foram dedicadas à prática de exercícios que intencionavam aos participantes tornarem conscientes de seus corpos, de suas possibilidades corporais e das impossibilidades devida ou a alguma deformação do corpo, ou ao trabalho que realizou ou realiza, ou condição natural ou contingente. A ideia era que cada um (inclusive eu) entendesse, tal como afirma Boal (2014, p. 130), “a ‘alienação muscular’, imposta pelo trabalho sobre seu corpo”. O autor ilustra, logo a seguir:

Um pequeno exemplo poderá esclarecer sobre esse ponto: compare-se as estruturas musculares do corpo de um datilógrafo com as de um vigia noturno de uma fábrica. O primeiro realiza seu trabalho sentado numa cadeira: do umbigo para baixo, seu corpo se converte, durante o trabalho, em uma espécie de pedestal, enquanto os seus braços e os seus dedos se agilizam. O vigia, ao contrário, é obrigado a caminhar de um lado para o outro durante oito horas seguidas e, conseqüentemente, desenvolverá estruturas musculares que o ajudam a caminhar. Os corpos de ambos se alienam segundo os trabalhos que realizam, respectivamente (BOAL, 2014, p. 130).

A alienação muscular ocorre, com o exemplo dos dois trabalhadores, acima ilustrada, “igualmente com qualquer pessoa, em qualquer função, em qualquer status social” (BOAL, 2014, p. 130). Isso porque, ainda segundo o autor, o “conjunto de papéis que uma pessoa desempenha na realidade impõe sobre ela uma ‘máscara social’ de comportamento” (BOAL, 2014, p. 130).

Dessa forma, padres, oficiais, professores, trabalhadores rurais, enfim, toda a sorte possível de papéis sociais que os sujeitos reais e concretos desempenham na sociedade confere a esses certa postura corporal que, de algum modo, incide sobre seus corpos, determinando a postura desses indivíduos de acordo com a atividade que exercem. Esses exercícios preliminares “têm por finalidade ‘desfazer’ as estruturas musculares dos participantes. Isto é, desmontá-las, verificá-las, analisá-las. Não para que desapareçam, mas sim para que se tornem conscientes” (BOAL, 2014, p. 131). O autor fundamenta essa perspectiva, argumentando que:

Se uma pessoa é capaz de “desmontar” suas próprias estruturas musculares, será certamente capaz de “montar” estruturas musculares próprias de outras profissões e de outros status sociais, estará mais capacitado para *interpretar* outros personagens diferentes de si mesmo (BOAL, 2014, p. 131, grifo do autor).

Superada essa primeira etapa de exercícios – que buscava a reapropriação do corpo e da correta compreensão das possibilidades e dos limites corporais de cada um, além das possibilidades de interpretação das mais variadas formas que se apresentava o *gestus* social –, comecei a trabalhar a encenação de uma notícia de jornal (CRUZ, 2016), que apresentava, sempre sob o viés conservador e reacionário que é próprio do jornal Gazeta do Povo, o protesto de integrantes do MST contra o assassinato de dois integrantes do movimento pela Polícia Militar do Paraná, na cidade de Quedas do Iguaçu. Sendo a proposta: interpretarem gestualmente a

notícia, levando em consideração a forma como percebiam o fato e os atores sociais envolvidos no episódio, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Orientação prévia da proposta para os estudantes



FONTE: CORRÊA, 2016.

Este exercício refere-se à proposta de teatro jornal, sugerida como um dos exercícios teatrais possíveis segundo Boal (2014), consistindo em “diversas técnicas simples que permitem a transformação de notícias de jornal ou de qualquer outro material não dramático em cenas teatrais” (BOAL, 2014, p. 149). O autor apresenta vários⁶⁷ exemplos de como essa “leitura” pode acontecer sob o ponto de vista de sua encenação. Os estudantes, na prática, representaram o episódio sob várias óticas interessantes, colocando-se alguns ao lado do Movimento Sem Terra; outros, dos policiais militares; e alguns, ainda, alinhados aos interesses dos madeireiros proprietários da Arupel⁶⁸. A figura 2, a seguir, ilustra um dos momentos em que eu intercedia, quando a ocasião exigia, seja porque alguns alunos apresentavam alguma insatisfação na execução cênica, ou quando eu achava necessário sugerir algo aos estudantes.

⁶⁷ Cf. Para quem estiver interessado em se aprofundar no assunto consultar: BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 149-150.

⁶⁸ Empresa citada na reportagem que atua no ramo de extração e exportação de madeiras.

Figura 2 – Representação de uma proposta de “Teatro Jornal”



FONTE: CORRÊA, 2016.

Já na figura 3, ilustra-se outro movimento que foi realizado com os mesmos estudantes. Depois de realizada a tarefa do “teatro-jornal”, tentamos encenar outro exercício, também sob orientação do *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, o “teatro-julgamento”. Esta proposta é apresentada do seguinte modo: “um dos participantes conta uma história e em seguida os atores improvisam. Depois se decompõe cada personagem em todos os seus papéis sociais, e pede-se que os participantes escolham um objeto físico, cenográfico, para simbolizar cada papel” (BOAL, 2014, p. 160). Para exemplificar como esses papéis sociais podem ser “decompostos”, Boal (2014) apresenta o exemplo de um policial que matou um ladrão de galinhas. Decompondo, assim, esse policial, teríamos, por exemplo:

- A. é um operário, porque aluga a sua força de trabalho; símbolo: um macacão;
- B. é burguês, porque defende a propriedade privada e a valoriza mais do que a própria vida humana; símbolo: uma gravata, um chapéu, etc.
- C. é repressor, porque é policial; símbolo: um revólver (BOAL, 2014, p. 160).

Dessa forma, os participantes passam a criar suas histórias, inserindo nelas elementos que fazem parte de seu cotidiano e de suas vivências. Eles são ainda, conforme a proposta, desafiados a sugerirem quais símbolos melhor representam os papéis sociais retratados; logo, analisam e constroem argumentos para sustentar as escolhas realizadas. Depois de os participantes criarem e escolherem os papéis sociais e os símbolos que representarão esses papéis, orienta Boal (2014) que se deve pedir aos participantes que façam diversas combinações para serem

ensaiadas pelos atores e criticadas, posteriormente, por todos os presentes. Assim, para ele, poder-se-á “perceber, graficamente, que as ações humanas não são fruto exclusivo nem primordial da psicologia: quase sempre, através do indivíduo, fala a sua classe!” (BOAL, 2014, p. 161).

Figura 3 – “Teatro-Julgamento”



FONTE: CORRÊA, 2016.

Citando Boal (2014), parece-nos apontar um caminho de aproximação da filosofia com a linguagem teatral, inserida sobre determinada pedagogia que procura aproximar a linguagem teatral da reflexão filosófica inserida em uma *práxis*. Por isso, a “Poética do Oprimido é essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar” (BOAL, 2014, p. 163).

Assim como Boal (2014), assumimos que o exercício artístico revolucionário não está consorciado à arte burguesa, responsável por restringir o uso teatral apenas aos eleitos, incutindo-lhes a separação artificial, histórica e contingente que procura ocultar que “a arte é imanente a TODOS os homens” (BOAL, 2014, p. 116).

Não obstante, Boal (2014) se reserva a guardar as diferenças existentes entre a sua formulação com as de Brecht, afirmando que a sua proposta confere ainda maior protagonismo ao espectador.

[...] Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de se pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. [...]. O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar, ao contrário, ele mesmo assume um papel protagonista, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real (BOAL, 2014, p. 124).

A despeito de Althusser (2007), Boal (2014) não separa, ao menos para fins pedagógicos, o teatro como um campo restrito aos que detêm à sua disposição os

meios para executar essa forma de expressão artística. Inspirado também pela filosofia marxista, que defende a tomada dos meios de produção como pressuposto da revolução social, Boal (2014) afirma que o povo deve reassumir seu lugar no teatro, lugar esse do qual foi expropriado pela aristocracia intelectual e artística, como é possível aferir na afirmação do teatrólogo:

No princípio, o teatro era canto ditirâmico: o povo livre cantando ao ar livre. O carnaval. A festa.
Depois, as classes dominantes se apropriaram do teatro e construíram muros divisórios. Primeiro, dividiram o povo, separando atores de espectadores: gente que faz e gente que observa. Terminou-se a festa! Segundo, entre os atores, separou os protagonistas das massas: começou o doutrinação coercitivo!
O povo oprimido se liberta. E outra vez conquista o teatro. É necessário derrubar muros! (BOAL, 2014, p. 121).

4.3 CENA X – ENTRE A VIVÊNCIA E A EXPERIÊNCIA: CAMINHOS

A condição moderna nos impõe, segundo Benjamin (2014), a dificuldade de trocar experiências. Isso porque o autor vincula essa impossibilidade à pobreza de experiência do homem moderno, soterrada pelo “isolamento do indivíduo” (D’ANGELO, 2006, p. 34). Acarretando, por sua vez, em uma nova forma de barbárie produzida pela cultura burguesa. Entretanto, essa nova forma conserva dialeticamente um sentido positivo que nos parece essencial analisar. Pois, é ele o agente capaz de orientar a passagem da vivência à experiência e avaliar o impacto social de certas perspectivas pedagógicas no interior de um desenvolvimento técnico específico.

A elaboração do conceito de experiência em Walter Benjamin é tema recorrente em diversos ensaios, conferências e palestras do pensador. Em um texto de juventude, *Experiência* (1913), a categorização do conceito é utilizada para se pensar a relação dos adultos conservadores com a experiência juvenil. Ele contesta a banalização dos entusiasmos juvenis em nome da experiência pretensamente superior dos adultos (GAGNEBIN, 2012). Nesse ponto, a preocupação de Benjamin é maior em formular a desmistificação da noção de *junendstil* (estilo de juventude), “mostrando que se trata de uma estratégia burguesa com o objetivo de conservá-la ao sistema” (D’ANGELO, 2006, p. 11). Ainda assim, quer se trate de uma crítica aos valores burgueses, Benjamin aproxima-se mais da perspectiva romântica do que

propriamente da marxista – nessa fase, o autor ainda não havia descoberto profundamente a obra de Marx, fato que ocorrerá após a segunda metade dos anos 1920, como dito anteriormente.

Ainda nos textos de juventude, a noção de experiência estará presente em diversos outros escritos: *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem dos homens* (1916) e *Sobre a filosofia futura* (1918). A preocupação de Benjamin é forjar uma crítica da categorização do conceito de experiência no sistema filosófico de Immanuel Kant; visando superar os fundamentos epistemológicos na obra do filósofo da *Aufklärung*, Benjamin sinaliza para um conceito superior de experiência, contrapondo-se ao uso redutor que Kant teria dado a ele (D'ANGELO, 2006). Entretanto, a despeito da profícua fonte de pesquisa para aprofundar os estudos sobre Walter Benjamin, opta-se, metodologicamente, por não discorrer de forma pormenorizada sobre os textos acima mencionados, mas privilegia outros estudos, os da primeira metade dos anos 1930.

No ensaio *Experiência e Pobreza* (1933), o conceito elucida algumas posições teóricas de Benjamin e parece apresentar um componente categorial fundamental para se pensar criticamente a modernidade através do desenvolvimento cultural. Em nossa leitura, Benjamin lança luz a partir de uma concepção histórica que parece dialogar de modo mais preciso com o objetivo deste ensaio. Qual seja: pensar o conceito de experiência como crítica à cultura no interior da civilização moderna.

Para Walter Benjamin deste período, a modernidade carrega a imagem da impossibilidade da experiência autêntica (*Erfahrung*), baseada na memória de uma tradição cultural e histórica, submetida e inscrita à lógica da necessidade da reprodução de capital. A impossibilidade da experiência autêntica (*Erfahrung*) na modernidade resulta da gradativa suplantação nas relações simbólicas pela *Erlebnis*, a vivência imediata. Essa, diretamente relacionada à pobreza da linguagem e da comunicação humana.

A partir dessa distinção, pode-se compreender, precisamente, a oposição que Benjamin faz dos dois conceitos. O termo vivência origina-se do verbo alemão *erleben*; significa, na acepção benjaminiana, estar ainda em vida quando algo acontece. No entanto, a vivência não se caracteriza com a *Erfahrung*, propriamente. Pois representa a impossibilidade da conservação da memória no interior da cultura moderna (capitalista/industrial), assimilada sempre às pressas, diante do excesso de

renovação da técnica no interior da sociedade capitalista, não pode ser caracterizada como a experiência basilar das relações sociais e simbólicas das culturas pré-modernas.

Já a experiência autêntica (*Erfahrung*), é o conhecimento adquirido através das experiências acumuladas, caracterizada por constituir no interior da cultura prolongamentos e desdobramentos comunicáveis. Significa, enfim, uma forma de transmissibilidade que tem como pressuposto o mesmo universo de linguagens, práticas e significados correspondentes entre si. Distingue-se, portanto, da *Erlebnis* por associar o universo particular do universo coletivo – estabelecendo um fluxo de correspondência alimentado pela memória, ação essa que está cada vez mais em baixa na modernidade. Pois a *Erfahrung* pressupõe o enriquecimento da arte, a fim de garantir a transmissibilidade de conhecimentos no interior da construção cultural. Não o seu depauperamento, como ocorre na modernidade.

Gagnebin (2012), correlacionando os textos *Experiência e Pobreza* (1933) e *O Narrador* (1936), salienta as três principais condições que impossibilitam, para Walter Benjamin, a transmissão da experiência em sentido pleno na modernidade. São elas: 1) A experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso, paulatinamente destruídas pelo advento e rápido desenvolvimento da técnica no mundo capitalista. A distância entre as gerações e os grupos humanos constitui, ainda, abismos intransponíveis que caracterizam a incompatibilidade de construir uma transmissão de experiências entre elas; 2) O processo histórico da transformação do trabalho artesanal para formas industriais de produção. Havia, no trabalho artesanal, tempo para contar enquanto o processo acontecia. Benjamin aproxima ainda a figura do artífice da atividade narradora: “uma maneira de dar forma à imensa matéria narrável, participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra” (GAGNEBIN, 2012, p. 10-11), completamente ausente na modernidade; 3) Por último, o isolamento do indivíduo no interior da modernidade capitalista impossibilita reconhecer a importância do ensinamento, de uma moral, de uma atitude, transmitida individual ou coletivamente pela experiência da narrativa tradicional por outrem. O individualismo moderno rompeu com a memória e com a tradição comum. A forma orgânica do fluxo entre narrador e ouvinte rompeu-se na modernidade porque a memória e a tradição comuns já não

existem. É neste contexto que aflora o romance: símbolo da sociedade moderna burguesa.

Procurou-se demonstrar que a distinção da noção de experiência e vivência é fundamental para salvaguardar, no interior da crítica da cultura moderna, a construção de um novo conceito de experiência (*Erfahrung*). Na modernidade, segundo Benjamin, o advento e desenvolvimento da maquinaria, o individualismo e a fragmentação e alienação do ser humano reificado traduzem-se na liquidação completa da memória. Diagnóstico que constitui, para Benjamin, o fracasso da experiência e da arte de contar. Diante desse cenário, à luz de uma análise da perspectiva romântica e messiânica de mundo e do materialismo histórico antiprogressista de Benjamin, qual a possibilidade que nos resta, então?

Retomando o texto de 1933, a preocupação de Benjamin é pensar que experiência resta do cenário de maquinaria e destruição que a modernidade produziu – referindo-se à Primeira Guerra Mundial como momento mais traumático e uma das mais terríveis experiências do século XX. As questões que o texto levanta apontam para uma reflexão sobre o sentido da história, sobretudo, a partir da experiência vivida entre 1914/1918 e o seu tempo presente (1933) com a franca ascensão do nazi-fascismo. “A crise econômica está diante da porta, atrás dela uma sombra, a próxima guerra” (BENJAMIN, 2012, p. 128).

Benjamin constatará que esse processo encerra o estreitamento da experiência (*Erfahrung*) na modernidade, nas palavras dele: “Uma forma completamente nova de miséria recaiu sobre os homens com esse monstruoso desenvolvimento da técnica” (BENJAMIN, 2012, p. 124). Miséria que reflete a pobreza das experiências comunicáveis, a ausência de sentido e a fragilidade do homem diante do avanço monstruoso da técnica e da maquinaria. Diante dessa constatação, Benjamin (2012) se interroga se é possível reconhecer algum valor no patrimônio cultural, uma vez que a experiência moderna não mais o vincula a nós.

A desconfiança de Benjamin em relação à condição moderna tem como pressuposto o olhar de desengano sobre a mentira da civilização, a saturação de privilegiados e a liquidação do patrimônio cultural. Entretanto, aponta para uma saída dessa condição através da constatação e do reconhecimento da pobreza de experiência como signo prático para forjar um conceito novo e positivo de barbárie.

A horrível mixórdia de estilos e visões de mundo de século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, confessemos: essa pobreza não é apenas pobreza em experiências privadas, mas em experiências da humanidade em geral. Surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim, de fato. Dizemo-lo para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda (BENJAMIN, 2014, p. 124-125).

O conceito positivo de barbárie deve exprimir, no interior de uma cultura da degradação e esfacelamento do social, uma nova forma de narratividade. A barbárie positiva não se traduz como recusa completa à modernidade, mas uma adesão irrestrita a ela. As obras de Marcel Proust, Baudelaire, Kafka, Leskov, entre outras, ilustram a aceção interpretativa de Benjamin, pois “reconheceram a impossibilidade da experiência tradicional na sociedade moderna e se recusaram a se contentar com a privacidade da experiência vivida individual (*Erlebnis*)” (GAGNEBIN, 2012, p. 9-10). Assim, a memória ultrapassaria o plano da vivência individual, tornando possível a realização de uma verdadeira experiência capaz de retirar o indivíduo de seu isolamento – os exemplos de Benjamin na literatura parecem apontar para este caminho.

À guisa de conclusão, o passado deve ser objeto de reflexão histórica a partir de uma escolha: investigar a história pela ótica dos “vencidos”. Não obstante, a recusa de Benjamin sobre o patrimônio cultural não se restringe à negação completa dele no plano das relações simbólicas. Mas, a uma forma positiva de barbárie que impele o bárbaro a começar do zero, a construir um mundo novo. A postura em relação à modernidade deve ser encarada como desilusão radical e, ao mesmo tempo, uma fidelidade sem reservas a ela (BENJAMIN, 2012).

ALEGAÇÕES FINAIS

“É terrível que o homem se resigne tão facilmente com o existente, não só com as dores alheias, mas também com as suas próprias. Todos os que meditaram sobre o mau estado das coisas recusam-se a apelar à compaixão de uns por outros. Mas a compaixão dos oprimidos pelos oprimidos é indispensável. Ela é a esperança do mundo.”

(Bertolt Brecht. *A Esperança do Mundo*).

Este trabalho é, acima de tudo, uma ode à esperança. Esperança de que a educação filosófica pode se constituir em uma arma útil a serviço da transformação das pessoas e, por consequência, da mudança necessária que a atual situação exige. Esperança de representar teatralmente a crítica filosófica enquanto arma para transformação do mundo, representando teatralmente, tal como defende Brecht, “como um mundo suscetível de modificação” (BRECHT, 2005, p. 21). Alimentando a esperança de, com isso, lançar alguma luz sobre a sombra obscurantista do tempo presente. Esperança, ainda, de que a exploração incessante do homem pelo homem pode ser combatida. Esperança, por fim, depositada em uma proposta de ensino que, caracterizada pela sua intenção lúdica, não se apresente como prática incipiente, mas que ajude a compreender, através do jogo teatral, a condição social e histórica dos sujeitos que participam desse processo divertido de ensino e aprendizagem.

Este trabalho se atém, assim, ao agora, mas sem desconsiderar lançar um olhar atento para o passado, e, principalmente, sem desconsiderar piscar em direção a um futuro possível – como gesto ocular que procura chamar a atenção para a necessidade de transformação futura. É um *gestus* que mostra, sem deixar de se mostrar, sem tergiversar, sob qualquer forma, sobre quem mostra. Pois, não esquecemos a cara lição: “ao mostrar como os homens se portam não devemos esquecer a atitude de mostrar” (BRECHT, 2009, p. 241). Por isso, este trabalho não se esquia em tornar citável o gesto e o lugar de fala desse professor e pesquisador.

A nossa compreensão, que defendemos aqui, corre em direção à perspectiva de que a filosofia não pode se furtar à tarefa crítica. Todavia, a crítica não deve ensejar um ato abstrato de contemplação, que só pode servir a ideologia canhestra da sociedade burguesa. A atitude crítica na educação não pode se

apresentar como um mecanismo de reprodução da ideologia dominante. Tampouco, “defender uma engrenagem que é um meio contra sua própria produção” (BRECHT, 2005, p. 26). A crítica deve “refuncionalizar” também o modo de ensinar filosofia, caso se queira explorar as suas possibilidades de luta no interior de um aparelhamento escolar que a limita. A crítica, portanto, não deve se render à atitude infrutífera que nada pode suscitar sobre a necessidade de mudança urgente no estado de coisas atual. Tal como defende o poeta:

A atitude crítica
É para muitos não muito frutífera
Isto porque com sua crítica
Nada conseguem do Estado.
Mas o que nesse caso é atitude infrutífera
É apenas uma atitude fraca.
Pela crítica armada
Estados podem ser esmagados.

A canalização de um rio
O enxerto de uma árvore
A educação de uma pessoa
A transformação de um Estado
Estes são exemplos de crítica frutífera.
E são também
Exemplos de arte (BRECHT, 2009, p. 259).

A crítica transformadora revela-se, portanto, como manifestação artística. Mas, é mais artística porque se apresenta como crítica às formas convencionais e canônicas da arte orientada pela atitude infrutífera de representação do belo. Na medida que o seu critério estético não é o belo, mas o desvelamento do que se oculta na representação da beleza, a estética teatral de Brecht é mais artística que elas, pois o seu critério estético é fundamentalmente a verdade. Como afirma o dramaturgo: “O belo não deve continuar a nos parecer verdadeiro, pois o verdadeiro não é percebido como belo. É necessário desconfiar fundamentalmente do belo” (BRECHT apud PEIXOTO, 1981, p. 50).

Por isso, essa estética pedagógica, filosófica e política não deve se furtar à aridez, sempre que se fizer necessário à causa dos oprimidos. Ela compreende que, para representar o mundo tal como é, deve transcender, ao mesmo passo, ao espúrio papel do “mecenas ideológico” (BENJAMIN, 2014, p. 134). Isto é, valer-se da produção progressista e revolucionária apenas como mera etiquetaria, sem propor, de fato, a alteração revolucionária dos meios de produção, tais como os artísticos, políticos, filosóficos e pedagógicos.

No que se refere ao ensino de filosofia, o professor deve encarar essa atitude de maneira análoga no seu processo de ensino na escola. Deve, sempre que possível, transformar seu exercício cotidiano de propor a atitude crítica, sem esquecer de atribuir contexto e sentido a ela, sem esquecer ainda que a sua função é diariamente ameaçada. Pois, a aprovação da Lei 13.415/17 (fruto da MP 746) impôs, à revelia do processo de debate democrático, a agenda neoliberal na sua caricatura mais farsesca, como expressão dos interesses das bancadas e dos setores mais atrasados da sociedade. “Exclusivamente por causa da desordem crescente” (BRECHT, 2009, p. 125), vivemos em um tempo em que a ojeriza antiprogressista impôs à Educação, ainda mais explicitamente, nada mais senão do que mercadoria⁶⁹.

Através de medidas que não visam à universalização, mas à exclusão paulatina da população e de determinadas áreas do conhecimento do campo educacional, essa visão distorcida de política pública exclui, ainda mais do processo educacional, amplo contingente de sujeitos⁷⁰. A barbárie bate à porta e cada vez mais forte, o som da porta anuncia a barbárie. Em uma sociedade como a nossa, notória por ostentar não apenas vergonhosos, mas criminosos índices de desigualdade social⁷¹, a escola não pode furtar-se de seu papel e, assim, procurar conter, de algum modo, a barbárie que se irrompe.

Para muitos brasileiros, jovens e adultos, a oportunidade de frequentar a escola – além de possibilitar a esperança de ingresso e/ou melhor colocação no mercado de trabalho – garante para grande contingente de cidadãos único ensejo para apropriação de certos conteúdos simbólicos.

⁶⁹ “A célula econômica da sociedade burguesa é a forma mercadoria”. MARX, Karl. Prefácio a 1 ed. d’O *Capital*. “A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em imensa acumulação de mercadorias”. MARX, Karl. op. cit. *Contribuição à crítica da economia política*. Berlin, 1859, p. 3.

⁷⁰ A reforma do Ensino Médio sucateia ainda mais a Educação Básica, excluindo grande parte das disciplinas escolares. Propondo uma bricolagem barata, amalgama-as em “áreas do conhecimento”, descaracterizando-as enquanto disciplinas próprias; de campo investigativo determinado; método de estudo; epistemologias próprias. Não fosse apenas essa visão tacanha sobre o currículo escolar, a reforma ainda diminui a carga horária destinadas a cada uma delas.

⁷¹ “Cerca de 50 milhões de brasileiros, o equivalente a 25,4% da população, vivem na linha de pobreza e têm renda familiar equivalente a R\$ 387,07 – ou US\$ 5,5 por dia, valor adotado pelo Banco Mundial para definir se uma pessoa é pobre”. Para maiores detalhes sobre o levantamento consultar os últimos dados divulgados pelo IBGE. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=publicacoes>>. Acesso em: 4 set. 2018.

Mas devemos ter claro em nós quais conteúdos simbólicos servem à causa que defendemos. A filosofia e o teatro são produções culturais é verdade, e não podemos esquecer que, ao mesmo passo que aproxima, a cultura também é responsável por excluir e afastar, podendo distanciar ainda mais os que estão à margem da produção cultural.

Nossa intenção com este trabalho foi a de buscar uma aproximação que permitisse dar sentido e contexto para essas duas expressões culturais no interior do processo educacional dos excluídos. Ainda que a preço da violência. Violência por descaracterizar a arte como expressão do belo, porque o belo se tornou, embora poucos tenham coragem de dizer, uma das expressões de violência cultural imposta aos excluídos. “A corrente impetuosa é chamada de violenta / Mas o leito de rio que a contém / Ninguém chama de violento” (BRECHT, 2009, p. 140).

A sinalização de uma metodologia libertadora não pode ser entendida sob forma alguma a qualquer tergiversação que não a deixe claro a sua intenção. Este trabalho tem um lugar de fala que enxerga, apenas como sinal de sua demarcação, o interesse dos excluídos, que estão à margem da vida social, da atitude crítica e das manifestações artísticas. Tem no interesse desses, portanto, sua única fronteira de autonomia artística, filosófica e cultural. Por isso entende a necessidade de demarcar seu lugar de fala, tal como defende Walter Benjamin: “a luta revolucionária não se trata entre o capitalismo e o espírito, mas entre o capitalismo e o proletariado” (BENJAMIN, 2014, p. 146). Logo, a revolução dessa metodologia de ensino de filosofia não se ocupa em debater se é lícito ou não se apropriar do teatro. A pergunta é outra: o que deve mudar na filosofia e no teatro para que possam, cada um a seu modo, propor a mudança necessária à transformação social?

Contudo, é lícito confessar que não se apresentou um empreendimento fácil abordar Brecht, ainda que sob um recorte específico, sem incorrer em deixar uma soma considerável de lacunas. Mas, as lacunas não devem ser encaradas sob a ótica puramente negativa. Lacunas existem para que o pensamento não pare de pensar. Lacunas tornam a *práxis* mais efetiva, viva e criadora.

Assim, as peças, a teoria e a prática de Brecht, repletas de lacunas, continuam a inspirar, mantendo viva a sua potência estética e social, política e pedagógica e, acima de tudo, crítica. Todavia, elas devem ser encaradas à luz de um entendimento presente, com olhar atento do nosso tempo de agora, verificando sempre o que permanece e o que deve ser alterado. Mas, sem deixar de

descaracterizá-las quanto à essência transformadora e revolucionária dessa prática teatral. Esse deve ser um exercício constante para o professor que pretende tornar o teatro épico o modelo referencial para a sua prática de ensino. Ao encararmos de frente as lacunas deixadas, não nos furtamos de lançar novas luzes sobre o palco da contínua pesquisa.

Temos consciência de que as condições atuais inviabilizam a execução prática dessa perspectiva metodológica. Com apenas duas aulas por semana é inviável desenvolver uma forma de ensino em sua plenitude. Entretanto, nada impede o professor de desenvolver na escola um projeto, no contraturno, de uma oficina teatral épica e filosófica. Elaborando um programa que envolva os estudos de Brecht, a ressignificação da leitura dos textos filosóficos, propondo uma construção coletiva de peças teatrais épicas com os estudantes. Esse é o limite material da nossa pesquisa, por ora. Por esse sentido, pensamos que, tal como se propõem os cineclubes⁷² na escola, auxiliando o ensino de filosofia, possa sugerir a oficina de teatro, com a mesma intenção.

Esse aspecto essencial coaduna com a visão de Brecht que constantemente revisava suas premissas, práticas e definições. Reformulando-as, em diversos momentos, sempre que julgava necessário. O elemento de incompletude é a sua principal virtude pedagógica.

A riqueza e a atualidade desse teatro sustentam-se sob uma teoria que não constitui um modelo rígido, pronto. O aspecto de inacabado abre margem para a constante ampliação e reinvenção de seus pressupostos. Entrega, portanto, o protagonismo ao aluno, não apenas de representação, mas de criação das alternativas e das possibilidades.

Além disso, o teatro épico é, em essência, um *gestus social*. É, ainda, uma moldura teatral de esperança que retrata a possibilidade de mudança nas suas interrupções gestuais, demonstrando que, enquanto persistir a exploração do homem pelo homem, por força dialética, permanece atual.

Vocês, artistas que, para seu prazer e desgosto
Entregam-se ao julgamento da plateia, deixem-se convencer a
De agora em diante entregar ao julgamento da plateia

⁷² Cf. REINA, Alessandro. *Filosofia e cinema: o uso do filme no processo de ensino-aprendizagem da filosofia*. 2014. 184 p. Dissertação (Mestrado) – UFPR, Curitiba, 2014. Especialmente o capítulo IV: O cineclubes como fator de educação filosófica. p. 149-155.

Também o mundo que representam.

Devem representar o que é; mas também insinuar
O que poderia ser e não é e seria bom que fosse
Ao representar o que é. Que a partir do seu retrato
A plateia aprenda a lidar com o que ali é retratado.
Que o aprendizado dê prazer. Como uma arte
Seja o aprender ensinado, e também o lidar com coisas e homens
Ensinem como arte, pois praticar a arte dá prazer (BRECHT, 2009, p. 234)

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1970.

_____. Sobre Brecht e Marx (1968). *Crítica Marxista*, São Paulo, Ed. Revan, v. 1, n. 24, p. 51-62, 2007.

APPEL, Emmanuel. *Filosofia nos vestibulares e no ensino médio*. Cadernos PET-Filosofia 2. Curitiba, 1999.

ARISTÓTELES. *Órganon*: Categorias, Da interpretação, Analíticos anteriores, Analíticos posteriores, Tópicos, Refutações sofísticas. Bauru, São Paulo: EDIPRO, 2010.

_____. Poética. In: ARISTÓTELES. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

_____. Poética. In: ARISTÓTELES II. Os pensadores. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e cidadania. In: CONSTRUÇÃO coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 221-230.

_____. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix, 1986.

_____. *Ensaio sobre Brecht*. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. O que é teatro épico?. In: _____. *Obras Escolhidas*. Trad. Sérgio Paulo Roanet. São Paulo: Brasilense, 2014. v. I, p. 93.

_____. *Obras Escolhidas*. Trad. Sérgio Paulo Roanet. São Paulo: Brasilense, 2014. v. I.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BOLLE, Willi. Apresentação. In: BENJAMIN, Walter. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix, 1986. p. 9-14.

BORNHEIM, Gerd Alberto. *Brecht: a estética do teatro*. Graal, 1992.

_____. *O sentido e a máscara*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

BRECHT, Bertolt. A nova técnica da arte de representar. In: _____. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. As cinco dificuldades de escrever a verdade. In: _____. *Teatro Dialético: Ensaio*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967b.

_____. *Brecht no Cinema*. Box com 3 DVDs. São Paulo: Versátil, 2010.

_____. *Diário de Trabalho V.1 (1938-1941)*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2002.

_____. *Diário de Trabalho V.2 (1941-1947)*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2005.

_____. Efeitos de distanciamento na arte dramática chinesa. In: _____. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 75-88.

_____. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. *Poemas 1913-1936*. Trad. Paulo Cesar de Souza. 2009. v. 34.

_____. Sobre a atitude crítica. In: _____. *Poemas 1913-1936*. Trad. Paulo Cesar de Souza. 2009. v. 34.

_____. Sobre o julgamento. In: _____. *Poemas 1913-1936*. Trad. Paulo Cesar de Souza. 2009. v. 34, p. 234.

_____. *Teatro Dialético: Ensaio*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, 2006. v. 4.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. *Filosofia no Ensino de 2º Grau*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions, 1991.

CHIARINI, Paolo. *Bertolt Brecht*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CRUZ, Luiz Carlos da. Em Quedas do Iguaçu, MST faz protesto contra mortes em assentamento. *Gazeta do Povo*, Vida e Cidadania, Curitiba, 9 abr. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2KDsQOX>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CUNHA, Vasco Soares de Oliveira (2013). *Bertolt Brecht (1898-1956). Vida e Obra*. Millenium, 45 (jun./dez.). p. 169-179.

D'ANGELO, Marta. *Arte, política e educação em Walter Benjamin*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FIGURELLI, Roberto. Bornheim: estética e crítica. In: MARÇAL, Jairo. *Antologia de textos filosóficos*. 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, v. 5, p. 28-49, 1992.

GAGNEBIN, Jeane Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: OBRAS escolhidas. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. v. 1, p. 7-19

GATTI, Luciano. Benjamin e Brecht: a pedagogia do gesto. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, n. 12, p. 51-78, 2008.

GORENDER, Jacob. O nascimento do Materialismo Histórico. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. VII-XXXVIII.

HORN, Geraldo Balduino. *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. 2. ed. ver. e ampl. Curitiba: CRV, 2017.

_____. Por uma mediação praxiológica do saber filosófico em sala de aula. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BRAGA, Tania Maria Garcia; HORN, Geraldo Balduino (Org.). *Diálogos e perspectivas de investigação*. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. v. 1, p. 179-195.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=publicacoes>>. Acesso em: 4 set. 2018.

JAREK, Márcio. *Entre a hesitação e a ação: a melancolia, o barroco e a literatura em Walter Benjamin*. 2006. 101 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Curitiba, PUCPR, 2006.

JUNQUEIRA, Thereza de Jesus Santos. A compra do latão: um diálogo sobre a arte de conhecer. *Rev. Cena*, Porto Alegre, n. 23, p. 205-214, set./out. 2017.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas em Revista*, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005.

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

LIMA, Bruna Della Torre de Carvalho. Benjamin leitor de Brecht: cinema e distanciamento. *Pandemonium*, São Paulo, v. 17, n. 24, p. 37-52, dez. 2014.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELO, Vilma Botrel Coutinho de. Reflexões sobre ensinar a aprender segundo Brecht. In: SEMANA DE ESTUDOS GERMÂNICOS. *Anais...* v. 11, p. 151-163, 1986.

PARANÁ. Secretará de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Filosofia. Paraná, 2008. FILOSOFIA. Ed. SEED PR, vários autores 2006.

PASTA, José Antonio. *Brecht/Brasil/1997 (vinte anos depois)*. In: BENJAMIN, Walter. *Ensaio sobre Brecht*. São Paulo: Boitempo, 2017.

PEIXOTO, Fernando. *Brecht: uma introdução ao teatro dialético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PLATÃO. *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 2001.

POTY, Vanja. Conceito de gestus e a técnica de desconstrução. *Revista Performatus*, ano 1, n. 6, set. 2013. Disponível em: <<http://performatus.net/wp-content/uploads/2013/08/Gestus-%C2%AB-Performatus.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2019.

REALE, Giovanni. *História da filosofia: filosofia pagã antiga*, v. 1. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. *História da filosofia: filosofia pagã antiga*, v. 3. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. *História da filosofia: filosofia pagã antiga*, v. 4. São Paulo: Paulus, 2005.

ROSENFELD, Anatol. *Brecht e o teatro épico*. Editora Perspectiva SA, 2017.

_____. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

STEINWEG, Reiner. *Brechts Modell der Lehrstücke, Zeugnisse, Erfahrungen, Diskussion*. Frankfurt: Suhrkamp, 1976.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERRET, Michel. *Le Temps des études*. Lille: Atelier Reproduction des thèses, Université de Lille III; Paris: diffusion H. Champion, 1975.

WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.